



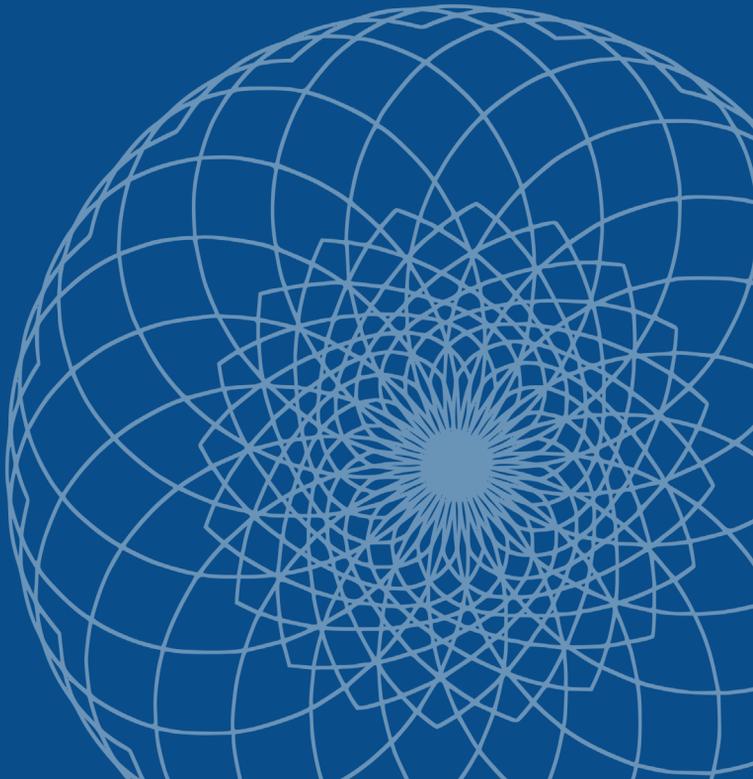
UNIVERSIDAD
SALESIANA
DE BOLIVIA

Año I / N° 0 / Octubre 2021
ISSN: 2789-7907

VERDAD ACTIVA

Revista Científica del Instituto de
Investigación y Postgrado USB

Ética, psicoeducación y familia





CONOCIMIENTO CIENTÍFICO PARA EL DESARROLLO

- ▶ Educación ▶ Derechos Humanos
- ▶ Juventud y Comunidad ▶ Desarrollo Humano Integral

UNIVERSIDAD SALESIANA DE BOLIVIA

Autoridades universitarias

Canciller:	P. Luis Adolfo Tórrez Sanjinés sdb
Rector:	M.Sc. Carlos Aquino Rubín de Celis
Vicerrectora Académica y de Investigación:	Dra. Susan Mabel Vargas Salazar
Vicerrectora Administrativa y de Finanzas:	Lic. Patricia Pilar Gonzales Jemio
Vicerrector de Pastoral y Oratorio Universitario:	Lic. Ernesto Murillo Estrada
Director de Planificación y Evaluación:	M.Sc. Willy Wilge Chambi Zabaleta
Secretaria Académica:	Lic. Verónica Lizeth Flores Barriga

Equipo editorial

Dra. Vanessa Zegarra Asturizaga Ph.D.	Directora editorial
Lic. Ernesto Murillo Estrada	Editor de contenido

Comité editorial internacional

Dr. Héctor Raúl Grenni Montiel Ph.D.	Universidad Don Bosco - EL SALVADOR
Dr. Daniel Gustavo Llanos Erazo Ph.D.	Universidad Politécnica Salesiana - ECUADOR
Lic. Ivonne Jessika López Rua	Escuela de Hotelería y Turismo – BOLIVIA

Comité evaluador

Dr. Roberto Díez Justiniano Ph.D.	Academia Internacional de Psicología Crítica Científica
Dr. Davide Doardi Ph.D.	Universidad Franz Tamayo
M.Sc. Erika Eva Freudenthal Tichauer	Universidad Mayor de San Andrés
Dr. Amado Juan García García	Universidad Nacional Siglo XX
Dra. Nataly Gantier Limiñani	Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca

Edición

Universidad Salesiana de Bolivia – Instituto de Investigación y Postgrado
Apoyo: Dirección de Comunicación y Relaciones Públicas - USB

Depósito Legal

4-4-112-20

Publicación de periodicidad semestral

Domicilio de la publicación

Universidad Salesiana de Bolivia, Centro Académico y de Extensión Cultural (CAEC)
Zona de San Jorge, N°110-A, parque Zenón Iturralde
Teléfonos: (591) (2)2305210 - (591) (2) 2305252. Fax: 2305111. Casilla: 13102

Correo electrónico

investigacion@usalesiana.edu.bo

© **VERDAD ACTIVA**. Revista Científica del Instituto de Investigación y Postgrado USB

Impreso en Editorial Don Bosco

Zona Central, Av. 16 de julio 1803 (El Prado)
Teléfonos: (591) (02)2441149 - (591) (02)2816655
La Paz-Bolivia

VERDAD ACTIVA

Revista Científica del Instituto de Investigación y Postgrado USB

Año 1, Número 0
ISSN: 2789-7907

La Administración de VERDAD ACTIVA se realiza a través de los siguientes parámetros:

La revista utiliza el sistema anti plagio académico Plagiarism Checker 

Es una publicación de acceso abierto (Open Access) con licencia Creative Commons 

Los conceptos expresados en los artículos competen a sus autores. Se permite la reproducción de textos citando la fuente. Se restringe el uso de adaptaciones y el uso comercial de esta obra. Los artículos pueden consultarse en la página web de la Universidad.

Es una Revista Científica arbitrada, que utiliza el sistema de evaluación externa por expertos (peer-review), bajo metodología de pares ciegos (doble-blind review).

Los artículos de la presente edición pueden consultarse en:
<http://crai.usalesiana.edu.bo/>

CONTENIDO

Presentación

R.P. Ph.D. Juan Pablo Zabala Torrez7

Prólogo

Dra. Vanessa Zegarra Asturizaga Ph.D.9

Artículos originales

Caracterización de niños con dislalia funcional y con dificultades en la consolidación de la etapa alfabética

Cleofe Encarnación Nina Poma 13

La pedagogía de la ternura en el proceso de aprendizaje y enseñanza en Educación Superior

Jose Edsson Barrero Ticona37

Rol educativo de los padres de familia en la estimulación de la madurez escolar integral

Francis Paulette Eyzaguirre Fuente55

Una aproximación a la oralidad de los estudiantes que ingresan a la universidad

Vanessa Zegarra Asturizaga y Judith Grecia Tarifa Uscamayta 77

Logros y dificultades en investigación educativa

Dalia María Rocha Narváez.....99

Artículos de revisión

El desafío de revalorizar la ética en la universidad como elemento del proceso formativo educativo <i>Carolina Alejandra Luna Escobar</i>	121
Roles de la familia y del Estado en el desarrollo psicoafectivo de niñas, niños y adolescentes <i>Rodrigo Arce Ortiz y Edgar Pally Poma</i>	137
Hacia un reencuentro del ser humano desde la posibilidad del perdón gratuito <i>Italo Emilio Parra Marín</i>	157
Estrategias didácticas universitarias basadas en la teoría de la inteligencia emocional <i>Mayra Ruth Copa Olivarez y Michelle Madeline Salas Pérez</i>	173
La intervención psicomotriz en la atención de niños con cáncer <i>Jhosette Daniela Conde Ayala</i>	193
Instrucciones para autores	209

PRESENTACIÓN

Abrir la puerta para que llegue la luz.

Una de las imágenes que más me ha impactado en los últimos años es ver ingresar por los amplios portones de nuestra universidad a centenares de jóvenes en el primer día de clases. Ojos vivaces, sonrisa en capullo y el ansia de crecer en este ámbito del conocimiento; esta imagen nos permite recordar nuestros años de plenitud y aquellos días que no se borran de la mente buscando la sabiduría.

Las puertas de la sabiduría tienen diversos matices, mezcla de poeta y profeta, misteriosos, arcanos, desafiantes, pero al mismo tiempo visibles y alcanzables, porque el hombre que se lo propone supera barreras y con espíritu de hombre religioso, que se tiene fe y científico que no mide barreras, encuentra el premio a sus afanes.

Abrir otra puerta, tal vez más pequeña en tamaño, aunque espaciosa vía hacia un amplio interior, es dar un paso gigante al mundo de la investigación educativa, para encontrar el espacioso misterio del mundo, ya que la razón es hija de la información, acuñadora del pensamiento y madre de la resolución de tantos enigmas.

Una revista científica es más que un órgano de difusión de la producción de conocimiento, es la puerta abierta para los que en la insatisfacción de lo que conocen encuentran nuevas luces para seguir caminando en las profundidades del pensamiento.

Cuando nuestra universidad cumplió las dos décadas nació el imperativo de consolidar su madurez con la producción de un producto que contenga los signos de la innovación, actualidad y originalidad epistemológica, esos son algunos de los signos de una revista científica, un deseo que fue fraguando en las últimas semanas cuando recibí los signos alentadores de realidad, porque el trabajo estaba a punto de germinar.

Aliento a nuestros docentes para que sean parte de este propósito, invito a nuestros jóvenes estudiantes a mirar con ojos escrutadores el mundo de la investigación. Contamos con la guía de quienes vienen trabajando años en esta casa de estudios para que tracen las estrategias, fijen los estándares de calidad, actualidad e impacto en cada una de las revistas. El siguiente desafío tendrá como objetivo la publicación periódica.

Aprendí en mis años de formación que la difusión de la ciencia es un instrumento privilegiado para la comunicación entre investigadores, es una invitación a los que dan los primeros pasos en el arte

de escribir, para plasmar en el papel o el ordenador el fruto de sus investigaciones, y es, la invitación a los que están más distantes para acercarlos a la profundización de las ideas.

En el credo de nuestra Iglesia me he detenido muchas veces para entender en profundidad la expresión, luz de luz, para mostrar la sabiduría eterna. Luz que alumbra entre las sombras y luz que aclara las ideas de los hombres que quieren marcar el mejor camino a sus congéneres. Que esa luz se haga presente todos los días de fecundo trabajo investigativo en la Universidad Salesiana de Bolivia. Más allá de las experiencias educativas contrastadas y revisiones sistemáticas, sea esta nueva experiencia, plasmada en este amanecer de nuestra revista, la ocasión del trabajo conjunto, el momento para que podamos profundizar nuestra misión que apunta a la excelencia educativa.

R.P. Ph.D. Juan Pablo Zabala Torrez sdb (†)
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD SALESIANA DE BOLIVIA

La Paz, febrero de 2021

PRÓLOGO

Toda investigación de carácter científico nace de la necesidad de transformar la realidad explorada desde una mirada epistemológica. “Revista Verdad Activa”, como publicación científica del Instituto de Investigación y Postgrado USB, aporta al desarrollo con estudios en ciencias sociales y humanas, abordando temas de interés académico en el marco de una línea de pensamiento humano-cristiano y desde perspectivas de calidad educativa, derechos humanos, desarrollo humano integral, juventud y comunidad,

La revista contiene artículos de investigación original y de revisión bibliográfica constituyéndose en un espacio para la difusión y promoción del conocimiento, para la reflexión y el análisis con base en principios, enfoques y teorías disciplinares coherentes con la semblanza de la publicación.

Este número inicial incluye contenido en los campos de ética, psicoeducación y familia. Por un lado, aborda necesidades concretas para la incursión en la escolarización y en el sistema universitario con temas sobre madurez escolar, lectoescritura, expresión oral e investigación académica. Por otro, incorpora los componentes ético y afectivo como vectores de análisis en la integralidad de la persona y en su relación familiar y educativa, con temas sobre el desarrollo psicoafectivo, el juego psicomotriz, la inteligencia emocional, la virtud del perdón y la formación ética.

Es presentado en memoria del principal impulsor de este proyecto, nuestro maestro, guía y amigo, R.P. Ph. Dr. Juan Pablo Zabala Torrez sdb († 1ro. de marzo de 2021), animador incesante del diálogo entre fe y razón, defensor de la integración de saberes, promotor de la dignidad humana y sembrador de valores que encarnan la obra de Dios: pilares que sostienen la investigación en la Universidad Salesiana de Bolivia.

Ponemos a su consideración este trabajo con la seriedad y el compromiso que exige la extensión del conocimiento científico y asumiendo una línea editorial caracterizada por el sello institucional de la Universidad Salesiana de Bolivia.

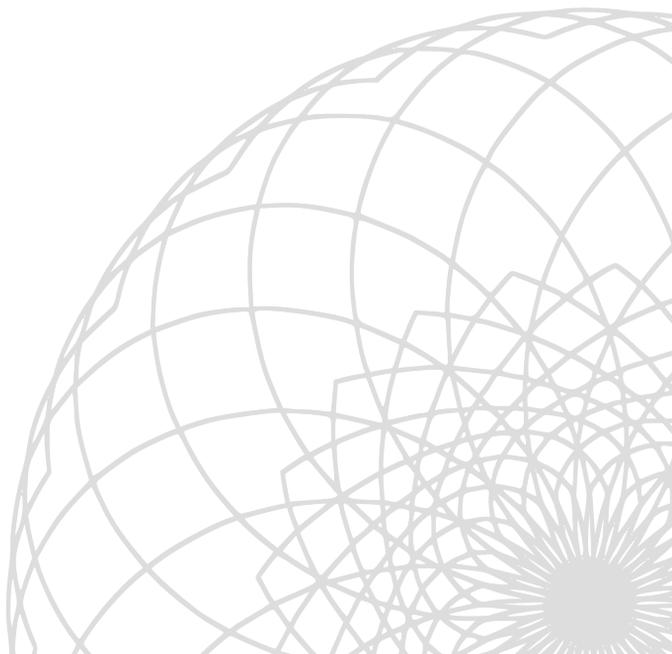
Dra. Vanessa Zegarra Asturizaga Ph.D.
DIRECTORA EDITORIAL



VERDAD ACTIVA

Revista Científica del Instituto de
Investigación y Postgrado USB

ARTÍCULOS ORIGINALES



**Caracterización de niños
con dislalia funcional y con
dificultades en la consolidación
de la etapa alfabética**

Cleofe Encarnación Nina Poma

*"Todos los estudiantes pueden aprender, pero no
todos el mismo día, ni de la misma manera."*

George Evans

Caracterización de niños con dislalia funcional y con dificultades en la consolidación de la etapa alfabética¹

Characterization of Children with Functional Dyslalia and with Difficulties in the Consolidation of the Alphabetical Stage

Nina Poma, Cleofe Encarnación²

RESUMEN

La investigación se centra en el estudio de la presencia de la dislalia funcional en aquellos niños con dificultades en la consolidación de la etapa alfabética. El presente trabajo tiene el diseño no experimental, transeccional, el tipo de estudio es descriptivo, con enfoque cuantitativo, posee tres variables: etapa alfabética, dislalia funcional y programa de intervención psicopedagógica basada en la integración sensorial. La técnica empleada es la observación sistemática; entre los instrumentos utilizados están una prueba de articulación de REc y una prueba de reconocimiento de sílabas. Después de aplicar los instrumentos y sistematizar los resultados obtenidos, se pudo evidenciar que la dificultad en la articulación de fonemas se presenta con mayor fuerza a medida que se incrementa la dificultad en el reconocimiento de sílabas, teniendo en cuenta que, de 67 niños evaluados, 31 niños presentan dislalia y, a su vez, mayores dificultades en el reconocimiento de sílabas, también se evidencia la presencia del idioma originario aimara en la problemática estudiada. Por tanto, a partir de los resultados obtenidos, se llega a la conclusión que existe una vinculación entre la dislalia funcional, la dificultad en el reconocimiento de sílabas y el idioma originario. Por lo cual, lo más adecuado para estos niños es la intervención psicopedagógica basada en la integración sensorial como una estrategia educativa que permita el aprendizaje a partir del empleo de las integraciones propioceptiva, vestibular, táctil, visual y auditiva.

Palabras clave

Integración sensorial, dislalia funcional, etapa alfabética, intervención psicopedagógica.

-
- 1 Artículo recibido el 30 de agosto, 2020. Artículo aceptado el 29 de septiembre, 2020
 - 2 Docente en Escuela de Postgrado de la Armada Bolivia y en Universidad Salesiana de Bolivia. Directora del Centro de Apoyo Psicopedagógico Integral “La Escuelita”. Licenciada en Ciencias de la Educación. Estudios de postgrado en Educación Superior. Magister en Psicología en la Educación.
E-mail: ceninap@gmail.com

Abstract

The research focuses on the study of the consolidation of functional dyslalia in those children with difficulties in consolidating the alphabetic stage. With the research methodology, the present work has the Non-Experimental-Transsectional design, the type of study is descriptive, with a quantitative approach, it has three variables: the alphabetic stage, functional dyslalia and psychopedagogical intervention program based on sensory integration. The technique used is systematic observation and the instruments used are the Proneme Articulation Test and the Syllable Recognition Test. After applying the instruments and systematizing the results obtained it was possible to show that the difficulty in the Phoneme Articulation Test also appears with greater force as the difficulty in the recognition of Syllables increases, taking into account that of 67 children evaluated, 31 children present dyslalia and greater difficulties in recognizing syllables; also, the significant incidence of the original language, aimara, is evidenced. Therefore, from the results obtained, it is concluded that there is a link between functional dyslalia, difficulty in recognizing syllables and the original language. For this reason, the most appropriate for these children is psychopedagogical intervention based on sensory integration as an educational strategy that allows learning from the use of integrations of: proprioception, vestibular, tactile, visual and auditory.

Keywords

Sensory integration, functional dyslalia, alphabetical stage, psychopedagogical intervention.

1. Introducción

La investigación surge a partir de la labor profesional de la autora, trabajando con niños con dificultades de aprendizaje, quien pudo observar que en aquellos niños con dificultades de aprendizaje en la lectoescritura existía un factor común que dificultaba aún más su aprendizaje, este factor era la presencia de la dislalia funcional. Es importante precisar que la etapa alfabética de la lectura y escritura consiste en la codificación y decodificación del código escrito, es decir en la asociación que el niño realiza entre grafema y fonema para leer y escribir. Los niños con dislalia funcional, al no poder articular correctamente las palabras sin tener ningún daño orgánico, no emiten correctamente los fonemas de manera que no logran hacer la asociación grafema-fonema que requiere la consolidación

de la etapa alfabética. Por tanto, en la investigación se propone un programa de intervención psicopedagógica basado en la integración sensorial, fundamentado en el principio de que el niño puede consolidar la etapa alfabética a través del uso de diversos sentidos en su aprendizaje, tal es el caso de la propiocepción, el sentido vestibular, táctil, visual y auditivo.

A nivel educativo se hicieron investigaciones sobre la dislalia funcional, sin embargo, en su mayoría se abordaron con la finalidad de saber las falencias más recurrentes y apuntando a una mejora de la pronunciación a partir de guías y manuales con ejercicios fonno-articuladores, por lo que son pocos los casos en los que se hace una relación de la dislalia funcional con el aprendizaje de la lectoescritura. Tal el caso de la investigación desarrollada por Hidalgo y Rueda (2018) referida a la dislalia y su incidencia en el desarrollo del lenguaje en los niños, a través de la cual se pretende mejorar la pronunciación de los niños mediante una guía de actividades para un buen desenvolvimiento oral que permitirá un adecuado rendimiento escolar. Sin embargo, en esta investigación y en otras vinculadas al tema, no se considera el contexto sociocultural como un factor que pueda incidir en la dislalia funcional.

Por lo mismo, el aporte de esta investigación está en los hallazgos más relevantes que se refieren al vínculo que se da entre la dislalia funcional, la consolidación de la etapa alfabética y el idioma originario que se presenta como una variable interesante que puede ser tomada en cuenta para futuras investigaciones que profundicen el estudio de la misma. Así también, su importancia está en lo elemental que es el aprendizaje de la lectoescritura, pues, todos los demás conocimientos se logran a partir de la consolidación de la misma, para lo cual se propone una intervención psicopedagógica basada en la integración sensorial.

2. Materiales y métodos

El diseño de la investigación fue no experimental y de corte transeccional, de modo que no se manipularon variables independientes, ni se tuvo control e influencia sobre ellas. El tipo de investigación fue descriptivo, buscó puntualizar propiedades y características de las variables objeto de análisis. Los métodos empleados fueron teóricos y empíricos. Como método teórico se empleó el método analítico-sintético y como método empírico se utilizó la observación.

La población estuvo constituida por ocho unidades educativas del Distrito Municipal N.º 8 de la ciudad de El Alto del departamento de La Paz, las unidades seleccionadas se encuentran aledañas

al centro de apoyo psicopedagógico integral La Escuelita, el cual atiende las necesidades de los estudiantes de dichas unidades en las áreas objeto de esta investigación. Se utiliza la muestra no probabilística, específicamente, la muestra intencionada, esta se define a partir del criterio de accesibilidad a la población, la que fue posible en cinco de las ocho unidades educativas aledañas al centro de apoyo psicopedagógico citado. Si bien para la generalización de los resultados y bajo criterios estadístico, se requiere una muestra representativa de niños con dificultades en la consolidación de la etapa alfabética en el distrito correspondiente, el acceso a ella implicaría, primero, la identificación del universo de niños con estas características en la ciudad de El Alto, dato con el que no se cuenta en ningún registro estadístico departamental.

La técnica empleada fue la observación sistemática que a diferencia de la observación espontánea en la que no se registra la información, permite recoger datos de forma intencionada, planificada y estructurada. Los instrumentos empleados son la prueba de articulación de Fonemas (PAF), prueba de *reconocimiento de sílabas y el cuestionario.

El instrumento PAF es considerado actualmente como uno de los recursos estandarizados más empleados para medir el componente fonológico; para esta investigación y tomando en cuenta los factores contextuales, fue validada a través del Método de Mitades Partidas (Split-Halves) con un resultado de la primera mitad de 0,987 y de la segunda con 0,9990; la estrecha relación entre ambos resultados mostró la consistencia del mismo. El instrumento fue adaptado a través de una prueba piloto, es decir, que fue aplicado a un pequeño grupo con características similares a la muestra para verificar la pertinencia de los términos e imágenes. Esta prueba se utilizó para el diagnóstico de la dislalia funcional.

La prueba de reconocimiento de sílabas es un instrumento de elaboración propia que permite recabar información sobre la cantidad de sílabas que puede reconocer el niño, incluye el reconocimiento de vocales, sílabas simples o directas, sílabas inversas y sílabas compuestas o trabadas. La confiabilidad del instrumento fue medida mediante el Alfa de Crombach, para llegar a esta aplicación se recurrió a 95 niños de segundo de primaria de una unidad educativa, el resultado de la prueba fue de 0,947 que es superior a 8 y muy cercano al 1, por lo que el instrumento es considerado confiable. Para la validez de contenido se hizo un análisis documental de los textos utilizados en las unidades educativas del Centro de Apoyo Psicopedagógico “La Escuelita”, con ello se evidenció que existe la vinculación en-

tre la secuencia de avance de las vocales y sílabas en el desarrollo curricular de unidades educativas con el contenido del instrumento elaborado.

Por último, el cuestionario fue de elaboración propia y utilizado para recabar información del estudiante con respecto al idioma con que se comunican generalmente en el entorno familiar, es decir, para verificar si el estudiante habla el idioma aimara. De este modo, proporcionó datos relevantes para la investigación, tomando en cuenta las características culturales de los participantes. La confiabilidad se mide mediante el Alfa de Crombach cuyo resultado obtenido es de 0,906 que es mayor a 8 y cercano al 1; por lo tanto, puede considerarse confiable. Con respecto a la validez de criterio se tomó como referente los datos del Censo de Población y Vivienda 2012 en lo que respecta al porcentaje de población con habla aimara del Distrito 8 de la ciudad de El Alto, donde se constató que de 105 747 personas empadronadas, 32 181 manifestaron hablar el idioma, ello representa el 30,43% entre varones y mujeres; es así, que el porcentaje anterior es similar al porcentaje obtenido por el Cuestionario ya que el 31,9% de los niños manifiestan hablar el idioma aimara.

3. Resultados

La investigación arrojó diversos datos. Los principales resultados a partir de la aplicación de los instrumentos son los siguientes.

3.1 Resultados obtenidos sobre el uso del idioma aimara

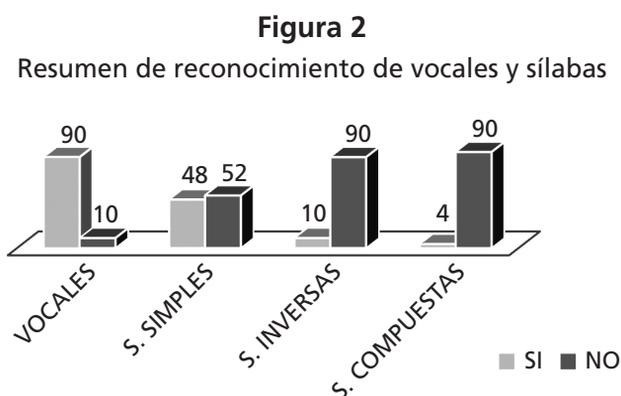
La figura 1 muestra que el 57% habla el idioma aimara y el 43% indica que no habla este idioma. Sin embargo, es evidente que la mayoría de los niños habla este idioma originario.



Fuente: elaboración propia, 2019

3.2 Resultados de la prueba de reconocimiento de sílabas

De acuerdo con los datos anteriores, la dificultad para reconocer vocales y sílabas va en aumento a partir del reconocimiento de las sílabas simples, un 52% de los niños evaluados manifiesta que no puede reconocer estas sílabas. Del mismo modo se presenta una dificultad mayor en el reconocimiento de sílabas inversas con un 90% de niños que manifiestan esta dificultad. Por último, se muestra la dificultad en el reconocimiento de sílabas compuestas con un 95% de niños que no reconocen estas sílabas.

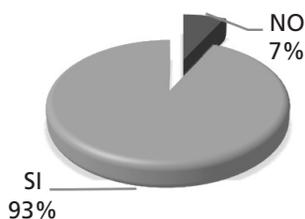


Fuente: elaboración propia, 2019

3.3 Resultados obtenidos en la prueba de articulación de fonemas (PAF) en la primera parte

La respiración es un componente básico para que los niños tengan una fonación adecuada y para evitar la aparición de dificultades relacionadas al lenguaje. Los resultados evidencian que el 7% de los niños presenta dificultades en la respiración. Si bien los niños, en su generalidad, respiran de manera satisfactoria, llama la atención evidenciar niños con problemas en esta área lo que implica un riesgo alto para el desempeño fonológico.

Figura 3
Resultados referidos a la respiración

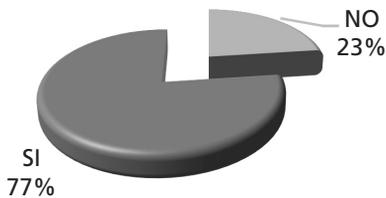


Fuente: elaboración propia, 2019

El soplo está relacionado directamente con la respiración, es importante para entrenar la musculatura que interviene en el habla, especialmente los músculos que están en la mejilla, llamados músculos bucinadores, los cuales son usados para soplar. En figura 4 se muestra que un 77% de los niños responde de forma satisfactoria; sin embargo, el 23% manifiesta dificultades en la habilidad del soplo. De este modo, el porcentaje de niños con problemas de musculatura en el aparato fonador es mayor al de los niños con problemas de respiración.

Figura 4

Resultados referidos a la capacidad de soplo

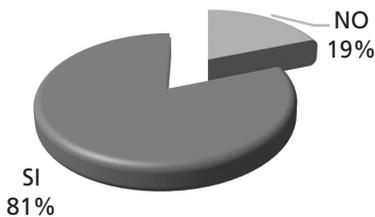


Fuente: elaboración propia, 2019

Los movimientos voluntarios de la boca, la lengua y los labios permiten lograr una buena pronunciación, por lo que coadyuvan en el niño el desarrollo adecuado del lenguaje. Sin embargo, el 19% presenta dificultades en el desarrollo de esta habilidad, dicho porcentaje es similar a los datos presentados en resultados anteriores sobre problemáticas relacionadas al uso del aparato fonador.

Figura 5

Resultados referidos a la habilidad bucolinguolabial



Fuente: elaboración propia, 2019

El ritmo permite a los niños desarrollar sus habilidades auditivas, la memoria, la coordinación motriz y tiene otros beneficios para el aprendizaje. El 28% no presenta esta habilidad.

Figura 6

Resultados referidos al ritmo

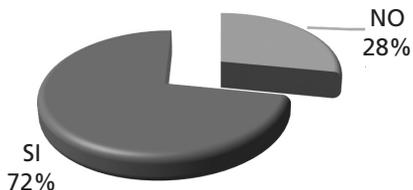


Fuente: elaboración propia, 2019

La discriminación auditiva, permite en el niño desarrollar habilidades perceptivas, cognitivas, la articulación correcta de las palabras, la discriminación de los fonemas, la capacidad de atención y concentración; todo ello favorece las actividades escolares. El 28% no responde satisfactoriamente a la discriminación auditiva.

Figura 7

Resultados referidos a la discriminación auditiva.

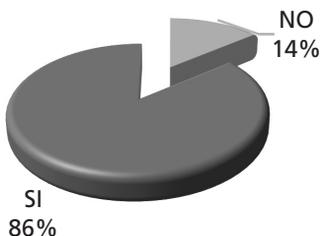


Fuente: elaboración propia, 2019

La discriminación fonética está relacionada con la capacidad para diferenciar fonemas. Si bien, los niños evaluados responde de forma satisfactoria, el 14% presenta dificultades en este aspecto.

Figura 8

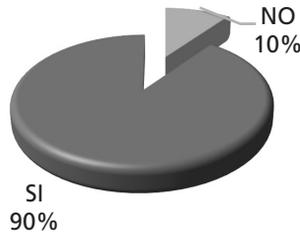
Resultados referidos a la discriminación fonética



Fuente: elaboración propia, 2019

La discriminación fonética de dibujos que está relacionada con la discriminación auditiva, implica la capacidad de diferenciar dibujos a partir de la diferenciación del fonema que se da mediante la discriminación auditiva y posteriormente reconocer el dibujo. Al respecto, la figura 9 muestra que el 90% responde de forma satisfactoria; por el contrario, el 10% presenta dificultades en la discriminación fonética de dibujos.

Figura 9
Resultados referidos a la discriminación fonética de dibujos

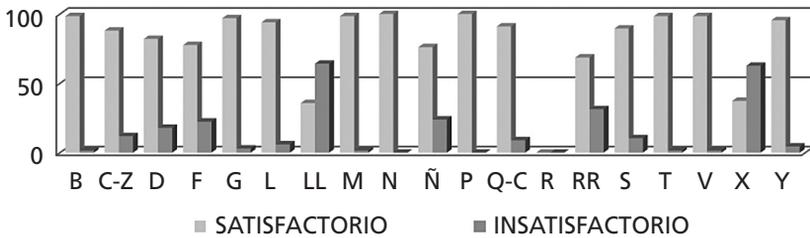


Fuente: elaboración propia, 2019

3.4 Resultados obtenidos en la prueba de articulación de fonemas (PAF) en la segunda parte

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en la segunda parte de la prueba de articulación de fonemas, que se refiere a la articulación de fonemas.

Figura 10
Articulación de fonemas al inicio de la palabra

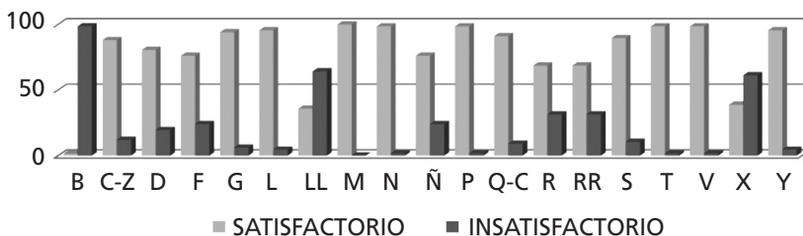


Fuente: elaboración propia, 2019

Entre un 60% y 64% de los niños se presentan errores cometidos al inicio de la palabra empleando las consonantes “ll” y “x”; del mismo modo, entre el 22 y 31% cometen errores en el empleo de las consonantes “f”, “ñ” y “r”. Los errores referidos al uso de las consonantes “c” y “z” están entre el 12% y 18%; y, por último, entre el 1 y 9% presentan errores con el uso de “b”, “g”, “l”, “m”, “q”,

“c”, “t”, “v”, “y”. Por tanto, los niños tienen mayor dificultad en la vocalización de las consonantes “l”, “x”, “f”, “ñ”, “rr”.

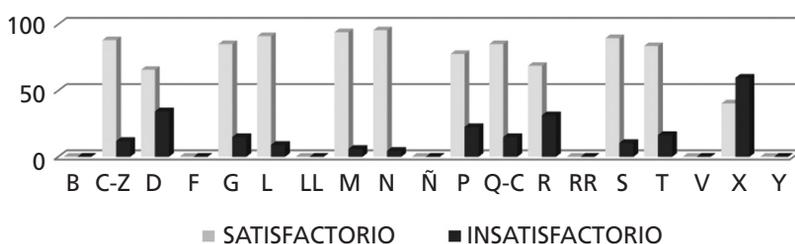
Figura 11
Articulación de fonemas entre vocales



Fuente: elaboración propia, 2019

Según resultados anteriores, se evidencia que, cuando las consonantes se ubican entre vocales, los errores cometidos se presentan de la siguiente manera: las consonantes “b”, “l” y “x” se encuentran entre el 61% y 99%; de la misma manera, las consonantes “f”, “ñ”, “r” y “rr” se ubican entre el 24% y 31%; las consonantes “c” y “z” se encuentran entre el 12% y 19%; y, por último, entre el 1% y 10% están la “s”, “g”, “l”, “n”, “p”, “q”, “c”, “t”, “v” y “y”. En ese sentido, es claro que los errores que se cometen con más frecuencia se dan con la “b”, “l” y “x”. Sin embargo, es necesario resaltar que entre estas tres consonantes predominan los errores cometidos con la “b”.

Figura 12
Articulación de fonemas antes de la consonante

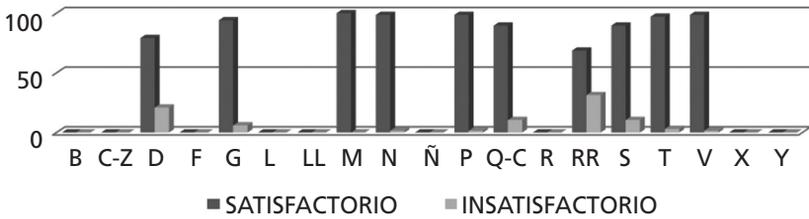


Fuente: elaboración propia, 2019

Con respecto a los errores que se cometen cuando la consonante se ubica antes de otra consonante se obtiene lo siguiente: con un 60% predomina la consonante “x”; las consonantes “d”, “p” y “r” se ubican entre el 22% y 34%; entre el 12% y 16% se encuentran “c-z”, “g”, “q”, “c” y “t”; finalmente, la “l”, “m” y “n” se ubican entre el 4% y 9%. Las consonantes con las que se cometen más errores son: “x”, “d”, “p” y “r”.

Figura 13

Articulación de fonemas después de la consonante



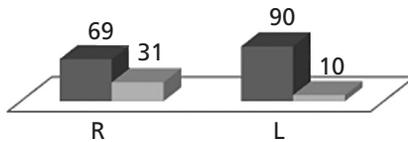
Fuente: elaboración propia, 2019

De acuerdo con la figura anterior, los errores que más se cometen cuando una consonante se encuentra después de la consonante se presentan de la siguiente manera: las consonantes “d” y “rr” se encuentran entre el 21% y 31%; y, entre el 1% y 10% están las consonantes “g”, “n”, “p”, “t”, “v”, “q”, “c” y “s”. Por tanto, es evidente que las consonantes que predominan son la “d” y “rr”.

Figura 14

Articulación de los sinfonos

■ SATISFACTORIO ■ INSATISFACTORIO

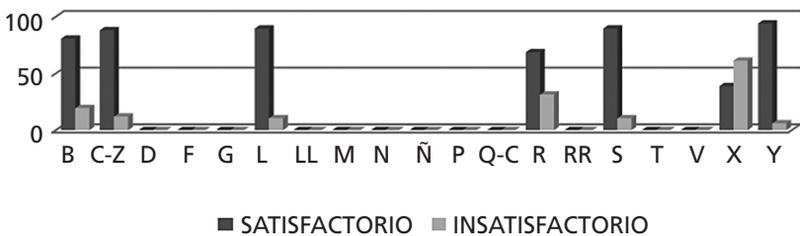


Fuente: elaboración propia, 2019

Los sinfonos solamente se dan con las consonantes “r” y “l”. Por lo tanto, se puede observar que se presenta más dificultades con los sinfonos que comprenden la “r” con un 31%, a diferencia de los sinfonos con “l” que se ubica con un 10%.

Figura 15

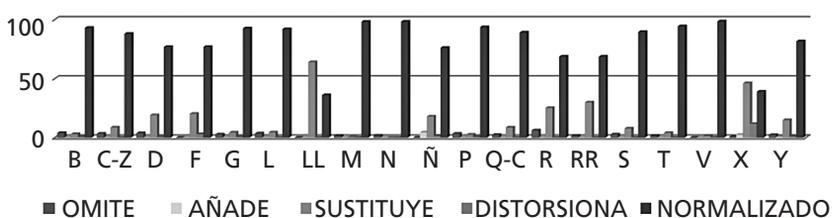
Articulación de fonemas al final de la palabra



Fuente: elaboración propia, 2019

Los errores que se cometen cuando una consonante se encuentra al final de la palabra están en función de elementos fonemáticos tal como se muestra en los siguientes resultados: las consonantes que se encuentran entre el 31% y 61% son la “x” y “r”; las consonantes “b”, “c-z” se ubican entre el 12% y 19%; y, finalmente, entre el 6% y 10% están la “s” e “y”. Por lo que se evidencia que las consonantes con las que se presenta mayor dificultad son la “x” y la “r” tal como muestra la figura 15.

Figura 16
Tipos de errores en la articulación de fonemas



Fuente: elaboración propia, 2019

La figura 16 muestra que se presenta con mayor predominancia las sustituciones en las siguientes consonantes: “b”, “c-z”, “d”, “f”, “g”, “l”, “ll”, “ñ”, “p”, “q-c”, “r”, “rr”, “s”, “t”, “v”, “x” e “y”. Del mismo modo, se presentan las omisiones en las siguientes consonantes: “b”, “c-z”, “d”, “g”, “l”, “m”, “n”, “p”, “q-c”, “r”, “rr”, “s”, “t” e “y”. Se añaden en las consonantes: “ñ” y “x”. Las distorsiones se dan en las consonantes de F, Ñ, X y Y. En ese sentido, se evidencia que se dan más las sustituciones y omisiones en la mayor cantidad de consonantes, sin embargo, también se debe considerar la presencia de distorsiones y añadiduras conforme se especifica en en los resultados anteriores.

3.5 Resultados obtenidos en relación a la prueba de articulación de fonemas e idioma

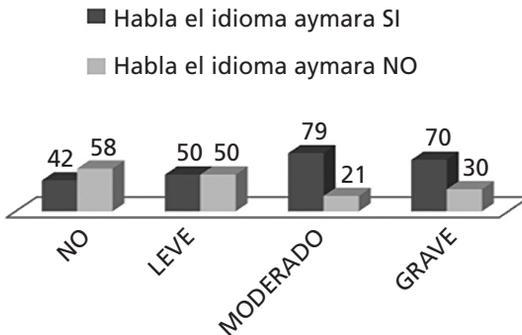
A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir del cruce de variables de la prueba de articulación de fonemas e idioma. Ambas pruebas aportaron con datos importantes sobre el tema tratado y las relaciones expuestas seguidamente dan cuenta de la necesidad de considerar el factor idioma en el análisis del problema de investigación abordado, pues los niños que hacen uso del idioma aimara tienen mayor frecuencia de dificultades en la articulación de fonemas, dato importante a considerar para el análisis de los resultados.

Tabla 1
Cruce de variables entre prueba de articulación
de fonemas e idioma

		Habla el idioma aimara			
		SÍ		NO	
		Frec.	%	Frec.	%
	NO	8	42	11	58
	LEVE	12	50	12	50
	MODERADO	11	79	3	21
	GRAVE	7	70	3	30

Fuente: elaboración propia, 2019

Figura 17
Cruce de variables entre prueba de articulación
de fonemas e idioma



Fuente: elaboración propia, 2019

En la figura 17 se observa que de los sujetos que no presentan ninguna dificultad en la prueba de articulación de fonemas, el 42% señala que habla el idioma aimara y el 58% indica que no habla este idioma. Con respecto a los sujetos que presentan una dificultad leve, el 50% habla el idioma y el otro 50% no lo hace. Así también, de los sujetos que muestran una dificultad moderada, el 79% habla el idioma aimara y el 21% no lo emplea. Dentro de los sujetos que tienen una dificultad grave, el 75% manifiesta que habla el idioma aimara y el 25% que no habla este idioma. Finalmente, de los sujetos que se encuentran con una dificultad severa, un 50% indica que habla el idioma y el otro 50% señala que no habla el idioma aimara. En síntesis, si bien los niños con y sin dificultad en la prueba de articulación de fonemas (PAF) emplean el idioma aimara, el uso de este idioma se presenta en mayor porcentaje en niños que tienen dificultad moderada, grave y severa para la pronunciación de fonemas en el idioma español.

3.6 Resultados obtenidos en relación a la prueba de articulación de fonemas y la prueba de reconocimiento de sílabas

A continuación, se muestran los resultados a partir del cruce de variables entre la prueba de articulación de fonemas y la prueba de reconocimiento de sílabas.

Tabla 2

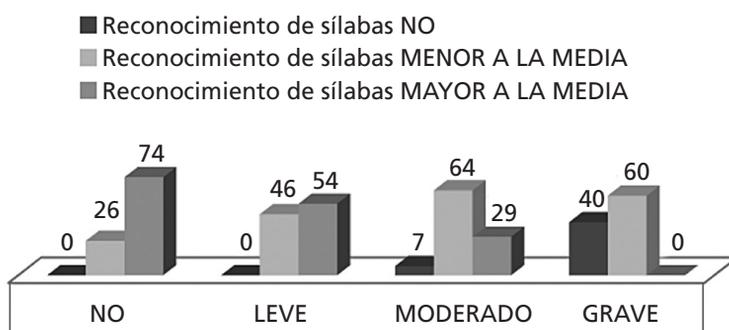
Cruce de variables: prueba de articulación de fonemas y la prueba de reconocimiento de sílabas

		Reconocimiento de sílabas					
		NO		MENOR A LA MEDIA		MAYOR A LA MEDIA	
		Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
	NO	0	0	5	26	14	74
	LEVE	0	0	11	46	13	54
	MODERADO	1	7	9	64	4	29
	GRAVE	4	40	6	60	0	0

elaboración propia, 2019

Figura 18

Cruce de variables: prueba de articulación de fonemas y la prueba de reconocimiento de sílabas



Fuente: elaboración propia, 2019

Antes de realizar la interpretación de los datos, es preciso aclarar que la media encontrada en la prueba de reconocimiento de sílabas representa el 30%. En ese sentido, en el gráfico anterior se evidencia que un mayor porcentaje de niños que pueden reconocer las sílabas no presentan dificultad en la prueba de articulación de fonemas. En el grupo de quienes presentan una dificultad leve en la PAF, aún se muestra un porcentaje de niños que reconoce las sílabas superando la media. En cuanto a los niños con dificultad moderada en la PAF, presentan más dificultades en el reconocimiento de

sílabas ya que se encuentran por debajo de la media y además un 7% que señala que no reconoce nada. En el grupo de niños que presentan una dificultad grave en la PAF, un 63% de ellos reconoce sílabas por debajo de la media y un 37% no logra reconocer ninguna sílaba. Finalmente, en el grupo de sujetos que presentan una dificultad severa se muestra un 50% que no reconoce nada y el otro 50% reconoce sílabas por debajo a la media.

Por lo tanto, la dificultad en la prueba de articulación de fonemas (PAF), se presenta también con mayor fuerza a medida que aumenta la dificultad en el reconocimiento de sílabas, teniendo en cuenta que, de 67 niños evaluados, 31 niños presentan dislalia y mayores dificultades en el reconocimiento de sílabas.

4. Discusión

Luego de haberse aplicado los instrumentos para determinar la presencia de dislalia funcional en niños con dificultades en la consolidación alfabética, se constató la incidencia de la dislalia funcional en niños que tienen dificultades en esta etapa de la lectoescritura, puesto que en su gran mayoría solo llegaron a reconocer las vocales y algunas sílabas simples, lo cual es insuficiente para la decodificación y codificación.

Esta investigación no pretende encontrar la causalidad o correlación entre las variables, por lo que se limita a la descripción de las características de la población abordada, es decir, niños con dificultades en la consolidación de la etapa alfabética con dislalia funcional.

En ese sentido, dentro de los resultados se evidencia la presencia de la dislalia funcional en mayor grado en aquellos niños que presentan dificultades significativas en la etapa alfabética, pues, en la primera parte de la prueba de articulación de fonemas, se presentan deficiencias en la capacidad de soplo, el ritmo, discriminación auditiva y las habilidades bucolinguolabiales; en la segunda parte se presentan mayores deficiencias para articular los siguientes fonemas: “c”, “z”, “g”, “d”, “q-c”, “r”, “l”, “s”, “x”.

También se demuestra una mayor dificultad en los sífonos que comprenden el fonema R. Así mismo, en el cruce de variables que se hizo entre la prueba de articulación de fonemas (PAF) y la prueba de reconocimiento de sílabas (PRS), se puede notar claramente que el grupo de los que no reconocen las sílabas y los que tienen un reconocimiento de sílabas por debajo de la media, se manifiestan en gran porcentaje en las categorías: leve, moderado y grave de la PAF.

Con respecto a la dislalia funcional y sus incidencias en el aprendizaje de la lectoescritura, Calzada (2018) señala que:

[...] lo ideal es que los docentes de educación preescolar detecten las fallas de pronunciación en sus alumnos, específicamente a su ingreso...con el fin de que el niño tenga la oportunidad de ser intervenido por el especialista en lenguaje y pueda superar su dislalia antes de ingresar a primer grado de educación primaria”. (Calzada [en línea], 12 de mayo de 2018).

En la presente investigación no se consideran los mecanismos para prevenir la dislalia funcional en niños que ya cursan primero de primaria, donde se da la consolidación de la etapa alfabética. Por lo mismo, Calzada propone una intervención previa por los maestros de educación preescolar, mismo que daría un previo aviso a los padres para que puedan apoyar a sus hijos cuando estos manifiesten dislalia funcional.

Si a consecuencia de la no intervención de las dificultades en el habla, no se consolida la lectoescritura del niño, las pérdidas en el aspecto educativo serán cuantiosas, pues cientos de niños y niñas habrán de egresar de la educación básica sin haber consolidado su competencia comunicativa, fundamental para el desenvolvimiento personal, social e intelectual del individuo. (Calzada [en línea], 12 de mayo de 2018)

En el estudio desarrollado se evidencia que los niños abordados, niños de segundo de primaria, quienes ya debieron consolidar la etapa alfabética en primero de primaria, son promovidos de grado. Por tanto, la postura de Calzada tiene relación directa con los resultados obtenidos. Así también es importante mencionar que la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez no contempla la reprobación en los casos de falta de la consolidación de aprendizajes, razón por la que muchos maestros promueven a niños a pesar de que estos no presentan las capacidades para rendir en grados superiores.

Por otra parte, debido a las características de la población abordada, surge la necesidad de investigar la presencia del idioma originario en los sujetos de investigación. A partir de los datos obtenidos, se constata una fuerte presencia del idioma aimara, ya que el 57% de los niños evaluados manifiesta hablar el mismo. Lo más sobresaliente es que, al realizar el cruce de variables con la prueba de articulación de fonemas, se evidencia la incidencia significativa del idioma pues se manifiesta con mayor porcentaje en aquellos niños que se encuentran en las categorías, moderado y grave.

Por lo anotado en los párrafos precedentes, llama la atención un tema que no se abordó en la presente investigación y que sería muy enriquecedor para futuras investigaciones, este concierne al estudio del oído fonemático.

El oído fonemático discrimina específicamente los rasgos auditivos finos denominados rasgos fonemáticos del idioma que se pueden considerar como producto de la cultura humana con su larga historia. De esta forma, a cada idioma le corresponde un oído fonemático particular. Entre un idioma y otro, algunos rasgos pueden ser coincidentes, mientras que otros diferenciales. (Solovieva [en línea], 10 de mayo de 2019)

Sin duda, el oído fonemático permite al sujeto discriminar rasgos fonemáticos y como se dijo en el párrafo anterior, a cada idioma le corresponde un oído fonemático particular. Al respecto, Juan de Dios Yapita indica que "...los fonemas en aimara tienen los siguientes modos de producción: oclusivas, fricativas, africadas, laterales, nasales, semiconsonantes y vibrante". (Yapita [en línea], 12 de mayo de 2019).

En tal sentido, esta diferencia que se manifiesta en el idioma aimara es importante en la consolidación de la etapa alfabética, puesto que los niños pueden llegar a distorsionar o sustituir algunos fonemas que en español no suenan igual que en aimara. Así, mediante la propuesta planteada lo que se quiere es ayudar a los niños a diferenciar los sonidos para que puedan consolidar la etapa alfabética, de manera que posteriormente puedan alcanzar plenamente el aprendizaje de la lectoescritura.

Si bien, se llevaron a cabo diversas investigaciones relacionados con la dislalia funcional y muchas de ellas ponen énfasis en ejercicios fono-articulatorios para mejorar la pronunciación, e incluso, alguna plantea los efectos de la dislalia en el aprendizaje de la lectoescritura (Nacimba [en línea], 10 de enero de 2019), los autores coinciden en proponer guías de estimulación del lenguaje como prevención de las dificultades en la lectoescritura para la atención de esta problemática.

Se realiza una investigación en Ecuador que plantea la elaboración de un manual con ejercicios articulatorios para la atención de la dislalia funcional, la misma que contiene ejercicios lingüísticos y prácticos. La metodología que utilizó fue la de carácter exploratorio-descriptivo, donde se utiliza una encuesta a padres, maestros y una evaluación sobre las falencias que presentaban los niños y niñas en la fonética y articulación. Se concluye resaltando que los padres y maestros desconocen la dislalia funcional por lo que es difícil su prevención. (Yagual [en línea], 10 de enero de 2018). Esta investigación se enfoca en la detección de la dislalia funcional y a partir de ello propone intervenir en aquellos niños que presentan dificultades articulatorias para mejorar la pronunciación. Demuestra la mejora

a partir de la intervención, sin embargo, no considera el aprendizaje de la lectoescritura y tampoco el contexto social de los niños. (Ortiz y Robles [en línea], 10 de enero de 2018)

De manera que en ninguna de las investigaciones se considera el contexto cultural de los sujetos de estudio y mucho menos el idioma originario como un factor a considerar en el estudio de la dislalia funcional. En ese sentido, es preciso resaltar el aporte de la presente investigación, por la caracterización que se hace de los sujetos de estudio tomando en cuenta su contexto social y evidenciando un factor que se vincula con la dislalia funcional como es el idioma originario, aimara.

Por último, a partir de los resultados obtenidos es posible generar también una reflexión sobre la calidad de la educación primaria en nuestro contexto. No se puede llevar adelante un proceso de enseñanza-aprendizaje que busque la calidad educativa cuando se permite la promoción de grado sin haber consolidado aprendizajes previos fundamentales para alcanzar la lectoescritura. Llama mucho la atención no sólo el proceso que se lleva adelante en aulas, sino también el contenido y enfoque dados en las disposiciones normativas bolivianas y la interpretación sobre las mismas.

El aprendizaje de la lectoescritura es fundamental para adquirir nuevos aprendizajes, si es que no se ha consolidado elementos fundamentales para llevar adelante este aprendizaje desde un enfoque de calidad educativa, el proceso lector se ve seriamente afectado. A diferencia de los niños que logran consolidar la etapa alfabética, los niños que no consolidan esta etapa no rinden satisfactoriamente en las asignaturas en general, por lo que su autoestima, la dificultad de comprensión y la falta de seguridad también pueden verse comprometidas. En ese sentido, el maestro cumple un rol importante, ya que debe buscar la manera de apoyar a sus estudiantes que más lo necesitan, de manera que todos logren los resultados deseados en cada grado.

Sin embargo, los maestros se ven limitados no sólo por el desconocimiento de aspectos como la dislalia funcional que interfieren en el logro de aprendizajes de sus estudiantes, sino también en el abordaje. Otros factores a considerar también están presentes en esta problemática, uno de ellos se refiere al elevado número de estudiantes que tienen a su cargo y a las condiciones de infraestructura en las que se desempeñan. Frente a ello el Estado boliviano tiene la responsabilidad de incorporar profesionales que brinden atención pertinente a estudiantes con dificultades de aprendizaje. Esto, sin duda, nos acercaría más a una educación de calidad.

5. Conclusiones

Existe un interesante vínculo entre la dislalia funcional, la dificultad para consolidar la etapa alfabética y el idioma originario (aimara). Si bien, en la conceptualización de la dislalia funcional se identifica entre las causas de la misma a la deficiencia de discriminación auditiva y a factores ambientales de estimulación para el uso del lenguaje; existe un vacío en la teoría encontrada, ya que no se hallan investigaciones o teorías que contemplen el contexto cultural o el idioma originario como uno de los posibles factores que incidan en la dislalia funcional.

Al hacer una caracterización de los niños con dislalia funcional en cuanto al reconocimiento y escritura del código alfabético, se identificaron las principales dificultades en cuanto a la articulación de fonemas y las habilidades asociadas a la misma; según los resultados obtenidos, se evidencian las deficiencias en cuanto a capacidad del soplo, ritmo, discriminación auditiva y habilidades bucolinguolabiales. Es relevante considerar estos datos para el diseño de propuestas de intervención ante la problemática indagada. De igual manera, las dificultades encontradas en la articulación de los siguientes fonemas: “c-z”, “g”, “d”, “q-c”, “r”, “ll”, “s”, “x”. Ya sean estos en situaciones de sustitución, omisión, distorsión o añadiduras, deberán ser tomadas en cuenta para la organización y secuencia de las actividades planteadas en la intervención psicopedagógica. Asimismo, se determina que existe una cantidad significativa de niños que presentan dislalia funcional en la población de estudio y, a su vez, mayores dificultades en el reconocimiento de sílabas.

Tomando en cuenta las características de tipo cultural en la población abordada, se constató un factor importante en el proceso de la investigación evidenciando que más del 50% de los niños con dislalia funcional habla el idioma aimara. La comunicación cotidiana establecida a través de este idioma es un factor a ser considerado en el abordaje de la problemática. Ello lleva a considerar programas de intervención con líneas de acción que involucren aspectos de carácter contextual en la población de estudio. De hecho, es importante recalcar que, conforme el sustento y enfoque de la investigación presentada, la escritura y el habla están intrínsecamente vinculados a la interacción social y, con ello, a factores culturales y de retroalimentación del medio, en el marco de la comunicación humana.

Se establece a manera de proyección, la necesidad de realizar intervenciones psicopedagógicas para consolidar la etapa alfabética en niños con dislalia funcional con intervenciones basadas en enfoques alternativos como la integración sensorial que abre la po-

sibilidad del empleo de diversos canales de información y de recursos de estimulación sensorial. Ello en el marco de las condiciones culturales de los niños que, siendo parte de grupos sociales que se comunican con una simbiosis de sonidos entre aimara y castellano, requieren apoyo para consolidar el aprendizaje alfabético a través de estrategias psicoeducativas que estimulen varios canales para el reconocimiento de letras y sílabas.

En este sentido, se proponen las siguientes líneas de acción para la intervención de la problemática en el contexto de estudio, a partir de los resultados obtenidos:

- Ejercitación progresiva del soplo, ritmo, discriminación auditiva y habilidades bucolinguolabiales con actividades que conlleven una complejidad creciente en cada una de las áreas.
- Contextualización sociolingüística con respecto a la pronunciación y al uso de recursos metodológicos con actividades que impliquen la discriminación auditiva y la pronunciación de fonemas en aimara y español.
- Integración sensorial para el aprendizaje con entrada estimular visual mediante actividades de reconocimiento y asociación; entrada estimular auditiva a través de la discriminación auditiva; táctil empleando texturas; vestibular, con ejercitación del equilibrio, movimiento y postura corporal; propioceptivo con actividades de conciencia corporal, equilibrio y coordinación de los movimientos corporales.
- Formación complementaria en detección de la dislalia funcional dirigida a maestros, con el fin de evitar futuras dificultades en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en niños que requieren apoyo psicopedagógico temprano, previo ingreso al nivel primario.
- Trabajo progresivo con padres de familia en sesiones amigables para que acompañen este proceso y, a su turno, estos se vean beneficiados con el aprendizaje al igual que sus hijos, hecho que favorecerá a los propios educadores quienes se ganarán el aprecio de los tutores, para lograr el efecto complementario de educarse en familia.

6. Referencias bibliográficas

- Calzada, Ivone. “Repercusiones de las dislalias funcionales en la lectoescritura en niños que cursan el primer ciclo de educación primaria” en *Revista Espacio Logopédico*, 2012 [en línea] [consulta: 12 de mayo de 2018]. Disponible en <https://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/2409/repercusiones-de-las-dislalias-funcionales-en-la-lecto-escritura-en-ninos-que-cursan-el-primer-ciclo-de-educacion-primaria-parte-iii.html>

- Hidalgo, Silvia. y Rueda, Gladys. *La dislalia y su incidencia en el desarrollo del lenguaje en niños/as de 3 a 5 años del Centro de Educación Inicial María Montessori N°1 del Cantón Ibarra en el periodo 2012- 2013*. 2014[en línea] [consulta: 11 de marzo de 2018]. Disponible en <https://es.scribd.com/document/314015163/La-dislalia-y-su-incidencia-en-el-desarrollo-de-ninos-pequenos>
- Nacimba, Viviana. *Como afecta la dislalia en el desarrollo de los pre-requisitos para el aprendizaje de la lecto-escritura en los niños de primero de básica del Centro Infantil Emdí de la Ciudad de Quito, Parroquia El Tingo, durante el año lectivo 2010-2011*. Tesis de Licenciatura, Universidad Central de Ecuador. 2012 [en línea] [consulta: 10 de enero de 2019]. Disponible en <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/286/1/T-UCE-0010-64.pdf>
- Ortiz, Isabel y Robles, Rosenda. *Escribir y leer desde un enfoque constructivista*. Tesis de Licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional. México. 2013 [en línea] [consulta: 10 de enero de 2018]. Disponible en <http://200.23.113.51/pdf/30060.pdf>
- Quichimbo, Jamileth. (2015). *Incidencia de la sobreprotección en la dislalia funcional, en niños menores de nueve años, que acudieron a la consulta terapéutica en el centro de lenguaje y psicoterapia “Mercedes de Jesús Molina” en la ciudad de Machala. 2008-2013*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Cuenca. Cuenca, Ecuador. 2015 [en línea] Disponible en <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/22514/1/TESIS.pdf>
- Ruiz, Marisela. (2012). *Dislalia funcional en la educación pre- escolar*. Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional. México D. F., 2012 [en línea] Disponible en <http://200.23.113.51/pdf/28327.pdf>
- Solovieva, Yulia. “Caracterización neuropsicológica del oído fonemático en niños indígenas bilingües mexicanos” en *Revista CES Psicología* Volumen 2 - Número 2, 2009 [en línea] [consulta: 10 de mayo de 2019]. Disponible en <https://www.academia.edu/2413317/>
- Yagual, Hilda. *Manual con ejercicios articulatorios para la atención de la dislalia funcional de los niños y niñas de 5 años del Centro de Educación Básica Fiscal N° 2 General César Rohón Sandoval de La Parroquia Anconcito del Cantón Salinas, Provincia de Santa Elena, Durante El Año Lectivo 2012-2013*. Tesis de Licenciatura. Universidad Estatal Península de Santa Elena. La Libertad, Ecuador. 2013 [en línea] [consulta: 10 de enero de 2018]. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/339427410/proyecto-HIL-DA2-pdf>

- Yapita, Juan de Dios. “*Algunos contrastes entre dos lenguas al nivel fonológico*” en *Página Siete, Opinión*. 2014 [en línea] [consulta: 12 de mayo de 2019]. Disponible en <https://www.paginasiete.bo/opinion/2014/2/4/algunos-contrastes-entre-lenguas-nivel-fonologico-13051.html>
- Quichimbo, Jamileth. (2015). *Incidencia de la sobreprotección en la dislalia funcional, en niños menores de nueve años, que acudieron a la consulta terapéutica en el centro de lenguaje y psicoterapia “Mercedes de Jesús Molina” en la ciudad de Machala. 2008-2013*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Cuenca. Cuenca, Ecuador. 2015 [en línea] Disponible en <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/22514/1/TESIS.pdf>

**La pedagogía de la ternura
en el proceso de aprendizaje
y enseñanza en Educación
Superior**

José Edsson Barrero Ticona

*"La base de toda educación es
cuestión de corazón."*

Juan Bosco

La pedagogía de la ternura en el proceso de aprendizaje y enseñanza en Educación Superior³

Application of the Pedagogy of Tenderness in the Learning and Teaching Process in College

Barrero Ticona, Jose Edsson⁴

RESUMEN

El artículo presenta reflexiones sobre la aplicación de la pedagogía de la ternura en educación superior y su contribución a la calidad educativa. Se realiza un estudio sobre la dinámica de aula entre docentes y estudiantes en un instituto de formación en teología, con el fin de caracterizar la disposición hacia un clima afectivo que favorezca el aprendizaje y la enseñanza. El estudio recopila también la opinión de los participantes respecto a la pedagogía de la ternura. Se emplean los métodos método inductivo y analítico estableciendo las propiedades del fenómeno en su particularidad para arribar a conclusiones generales, es descriptivo y su enfoque cualitativo. Se aplican las técnicas de observación de campo y la entrevista en un diseño fenomenológico. Como resultado se evidencia el desconocimiento de docentes y estudiantes respecto al alcance de la pedagogía de la ternura y de su potencial aporte en el desempeño y en la formación integral del estudiante. Además, las observaciones muestran que en aulas prima un clima enraizado en la pedagogía tradicional, atribuyendo mayor importancia a la transmisión de conocimientos y a la retención de los mismos sobre otros factores como las situaciones de interacción, diálogo o reflexión. A partir de estos resultados, se fundamenta la necesidad de adoptar el método de la pedagogía de la ternura en la institución observada, destacando su identidad y coherencia con un modelo educativo humanista en el que se ponga de relieve el acompañamiento, la capacidad de afecto y la calidez en el trato. En este entendido, se establece la importancia del compromiso docente para la aplicación de esta pedagogía de modo que se reafirme el valor de la persona y de la relación humana como ejes para el desarrollo social y profesional.

Palabras clave

Pedagogía de la ternura, formación integral, calidad educativa, educación superior.

3 Artículo recibido el 17 de julio, 2020. Artículo aceptado el 6 de octubre, 2020

4 Docente en Universidad Nacional Siglo XX y en Universidad Autónoma del Beni "José Ballivián". Licenciado en Filosofía y Letras. Magister en Educación Superior y en Docencia Universitaria y Formación Virtual. Doctor en Educación Superior. E-mail: joseedsson@gmail.com

Abstract

The article presents reflections on the application of the pedagogy of tenderness in higher education and its contribution to educational quality. A study is carried out on the classroom dynamics between teachers and students in a training institute in theology, in order to characterize the disposition towards an affective climate that favors learning and teaching. The study also collects the opinion of the participants regarding the pedagogy of tenderness. The analytical method is used, establishing the properties of the studied phenomenon, with a non-experimental design and from a qualitative approach, field observation techniques and the interview are applied. As a result, the lack of knowledge of teachers and students regarding the scope of the pedagogy of tenderness and its potential contribution to the performance and integral formation of the student is evident. In addition, the observations show that in classrooms a climate rooted in traditional pedagogy prevails, attributing greater importance to the transmission of knowledge and its retention over other factors such as situations of interaction, dialogue or reflection. Based on these results, the need to adopt the method of the pedagogy of tenderness in the observed institution is based, highlighting its identity and coherence with a humanistic educational model in which accompaniment, the capacity for affection and the warmth in the deal. In this understanding, the importance of teaching commitment is established for the application of this pedagogy in such a way as to reaffirm the value of the person and the human relationship as axes of social and professional development.

Keywords

Pedagogy of Tenderness, comprehensive training, educational quality, higher education.

1. Introducción

En la educación tradicional se concibe la enseñanza bajo parámetros memorísticos de repetición de información, sin fomentar el pensamiento crítico, para crear ciudadanos “conformistas” y relegando la formación afectiva y las relaciones humanas en el proceso formativo. Varias instituciones de educación superior aún practican el modelo tradicional de enseñanza y aprendizaje. Según Martí (2014), la relación entre docentes y estudiantes es uno de los puntos críticos que interviene en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Ello invita a reflexionar sobre la necesidad de una educación con calidez y afectividad orientada al bienestar integral de sus destina-

tarios, premisa inherente a la pedagogía de la ternura propuesta a finales de 1990 por Alejandro Cussiánovich Villarán, maestro y sacerdote católico con un trasfondo salesiano.

La pedagogía de la ternura se inscribe dentro de una corriente que tiene larga historia en el pensamiento pedagógico, en particular, en el occidental. Tiene que ver con, por ejemplo, cuando en el siglo diecinueve se hablaba de una pedagogía basada en la amorevolezza, como dicen los italianos. Es decir, en una capacidad de afectuosidad respetuosa, en una relación marcada por el componente emocional, afectivo, por los sentimientos, como una manera de establecer un vínculo emancipador. En materia educativa y pedagógica, si no se establece un vínculo constructivo y positivo, no hay proceso educativo (Cussiánovich [entrevista por Schmalenbach], 16 de noviembre de 2012).

Si bien esta propuesta nace con una dirección orientada hacia la educación primaria, como principio de accionar pedagógico se constituye también en un valioso aporte para la formación superior, pues promueve una educación mediante enseñanzas afectivas relevantes de modo que la persona encuentre sentido de vida en su vinculación con el entorno (incluyendo el ocupacional – profesional) re-edificando su lazo social. Esta pedagogía se basa en potenciar el acto educativo, con todo aquello que comprende su condición: intelectual, lo afectivo, lo corporal y lo espiritual, destacando la labor del docente como facilitador de este proceso.

La parte afectiva no solo es importante durante los primeros años de vida del individuo, sino también a niveles universitarios, cuando aún son personas muy vulnerables que además están bajo la presión de formarse para integrarse al campo profesional. Sin embargo, tan solo existe la pedagogía de la ternura, que como su nombre lo dice, sólo se enfoca en los niveles de educación primaria, cuando en realidad debería dársele continuidad hasta el nivel superior. El problema principal radica en la forma cómo lograr que el docente de nivel universitario la aplique, de manera que obtenga mejores resultados en su proceso de enseñanza – aprendizaje. Para ello se requiere de la sensibilización de los profesores hacia la importancia que tiene la cuestión afectiva en el desarrollo óptimo de sus estudiantes, hasta la aplicación idónea sin caer en malas prácticas como la permisividad ni favoritismos. (García y Moctezuma, 2017: 3).

En la institución objeto de la presente investigación, el autor observó en un abordaje exploratorio que existe distanciamiento en el trato entre docentes-estudiantes y actitud poco tolerante hacia ellos, también se hace notorio un ambiente en el que prima la monotonía

y la cantidad excesiva de estudiantes en aula. Además, gran parte del plantel estudiantil proviene del área rural y manifiesta que su formación escolarizada estuvo regida por la educación tradicional (término que hace referencia a una educación autoritaria que muestra al docente como figura central del proceso y a estudiantes con una actitud meramente receptiva).

Los aspectos descritos se vinculan a problemáticas como la desmotivación, inseguridad o falta de interés en los estudiantes. Varios autores coinciden en que generar un ambiente de cercanía con el estudiante permite que este se sienta aceptado, valorado y animado. De acuerdo con Pineda (2012: 47) la ausencia de ternura dentro y fuera de las aulas causa depresión, ansiedad, timidez, miedo, hiperactividad, comportamiento antisocial y otras reacciones en el estudiante que lo alejan del docente. Una atmósfera de seguridad, alegría y confianza, puede promover la afectividad y la motivación, esenciales en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Por consiguiente, es importante reflexionar sobre la aplicación de la pedagogía de la ternura en el marco de la interacción que se suscita entre docente y estudiantes, de modo que contribuya a la calidad educativa en la institución en la que se detecta la problemática planteada.

Hablar de calidad educativa implica abordar la integralidad en la formación del ser humano. El “Informe Delors” de la UNESCO (1996) subraya que la educación tiene como fundamento cuatro grandes pilares o aprendizajes: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás, y aprender a ser. Por tanto, la calidad educativa no resulta de los logros de excelencia de una sola de sus áreas (Seibold, 2000:219). La promoción de un clima de aprendizaje sustentado en la práctica de valores que promuevan la interacción en un marco de respeto y atención de las necesidades es, sin duda, el punto de partida para todo proceso educativo.

Ante lo expuesto y la necesidad de generar las condiciones adecuadas en la institución mencionada para la implementación de mejoras y optimizaciones, es importante profundizar en la forma cómo conciben, tanto estudiantes como docentes, estas tendencias educativas centradas en la valoración de la persona. El estudio pretende analizar la percepción y las actitudes de docentes y estudiantes respecto a la pedagogía de la ternura, considerando su importancia para la formación integral de la persona y en el marco de la calidad educativa con enfoque humanista, de modo que se cuente con líneas de acción que orienten el proceso de aprendizaje y enseñanza en esta institución.

2. Materiales y métodos

2.1 Enfoque, método, tipo y diseño de investigación

En el marco de este paradigma sociocrítico y por la naturaleza del trabajo, el diseño es fenomenológico, tiene el propósito de explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno estudiado (Hernández, 2014: 493). En este sentido, es no experimental, porque se realiza sin manipular deliberadamente variables, basándose fundamentalmente en la observación del objeto de estudio en su ambiente natural (Baena (2017: 40).

Los métodos empleados son el inductivo y el analítico. Se observó la práctica educativa que se desarrolla en la institución, revisando la reglamentación de la institución y dialogando con docentes y estudiantes. A su vez, se realizó el análisis correspondiente de los componentes educativos de la institución estudiada.

El tipo de investigación es descriptivo, según Hernández (2014) estos estudios buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Además, es de carácter propositivo ya que propone la implementación de la pedagogía de la ternura como una alternativa incluyente que fortalece las relaciones socio-afectivas para el mejoramiento de la calidad educativa del instituto abordado, resignificando su quehacer pedagógico.

El estudio se desarrolló desde un enfoque metodológico cualitativo por lo que es de carácter interpretativo y naturalista, se pretende dar sentido a los fenómenos observados en base a los significados que los participantes del estudio les otorgan (Wergen, 2019: 29). En este enfoque “existen varias realidades subjetivas construidas en la investigación: Por ello, se parte de la premisa de que el mundo social es “relativo” y solo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados”. (Hernández, 2014: 7)

En tal sentido, se llevó a cabo la observación y evaluación del proceso educativo en el ambiente de estudio. A partir de ello se realizó el análisis pertinente para esclarecer, modificar, cimentar y fundamentar la propuesta de la aplicación de la pedagogía de la ternura en el proceso de aprendizaje y enseñanza en educación superior y como contribución a la formación integral en la línea de una calidad educativa centrada en la persona.

2.2 Ambiente y participantes

El instituto en el que se realizó el estudio es un centro de formación académica que desarrolla sus actividades en la ciudad de La

Paz y cuya finalidad es fortalecer el trabajo de las iglesias, de las instituciones de desarrollo social y de las organizaciones sociales. Sus programas responden a demandas de formación teológica, religiosa y social.

La investigación se desarrolló en la gestión 2019. Los participantes fueron 10 docentes que regentan y 10 estudiantes que reciben la formación del segundo año en Teología. La elección de este grupo de participantes responde a su característica de adaptación al ambiente educativo, habiendo cursado ya el primer año de incursión al mismo, aspecto a considerar para profundizar en la dinámica existente entre docente y estudiantes.

2.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se empleó la técnica de la observación aplicando una guía respecto a las acciones que se producen dentro de aula. La guía fue aplicada durante 10 sesiones de clases consecutivas, contiene pautas de observación del comportamiento de docentes y estudiantes. Respecto a los docentes los parámetros de registro fueron: desarrolla su clase con una actitud de cercanía, enfoca sus comentarios al tema abordado con calidez, comparte su experiencia personal relacionándose con el tema y usando expresiones de familiaridad, ofrece retroalimentación oportuna y propositiva con una disposición afectiva, se dirige a la clase con una actitud de confianza y ternura. Respecto a los estudiantes las pautas de registro fueron: muestran entusiasmo por el aprendizaje, manejan adecuadamente los conflictos (los hacen explícitos, discuten acerca de las soluciones posibles, toman decisiones al respecto), propician un clima de equipo agradable (de tolerancia, respeto, buen trato), mantienen contacto entre sí participando conjuntamente en la realización de trabajos en el aula, existe ayuda mutua entre estudiantes cuando alguno presenta dificultades en clases.

También se emplearon entrevistas para indagar sobre los conocimientos, opinión y prácticas de los docentes y estudiantes en referencia a la pedagogía de la ternura. Las preguntas planteadas a docentes permitieron identificar su consideración hacia la afectividad y la ternura en la relación docente-estudiante como componente de la formación teológica. Las preguntas formuladas a los estudiantes permitieron indagar si ven necesario que en las clases de teología se trabaje desde una pedagogía distinta a la tradicional, una pedagogía desde la ternura. Ambos grupos fueron entrevistados con preguntas abiertas que promovían el intercambio de ideas.

3. Resultados

3.1 Entrevista aplicada a docentes

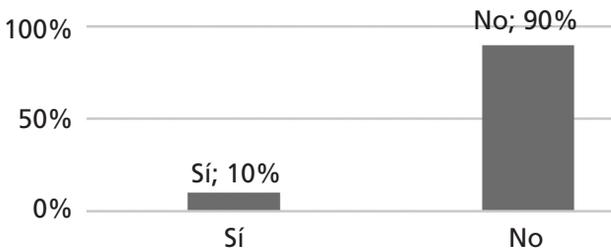
Tras las entrevistas realizadas a los docentes se observaron las siguientes características comunes a partir de la comparación entre las respuestas obtenidas:

- Tienen escasos conocimientos en cuanto a la importancia de la ternura y afectividad en el desarrollo de su asignatura dentro del aula, lo que hace que, de forma implícita, perjudique la comunicación y las relaciones interpersonales con los estudiantes.
- Restan la importancia de una enseñanza afectiva en el proceso de aprendizaje y enseñanza para una formación integral de los estudiantes.
- Son escépticos a la idea de que manifestar afecto hacia el estudiante puede afianzar en estos sentimientos de confianza y seguridad hacia su aprendizaje.

La figura a continuación expresa el grado de desconocimiento de los docentes acerca de la pedagogía de la ternura.

Figura 1

Grado de conocimiento en docentes sobre la pedagogía de la ternura



Fuente: elaboración propia, 2019

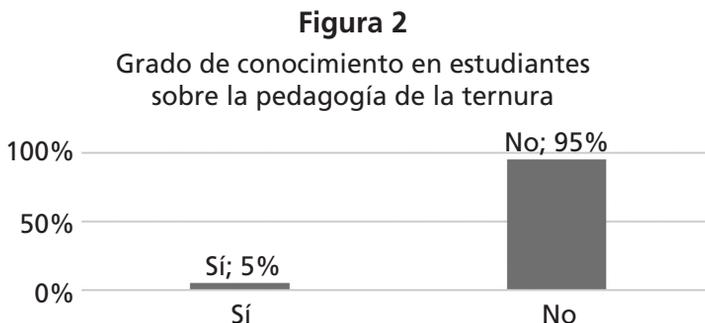
3.2 Entrevista aplicada a estudiantes

De igual manera, en las entrevistas realizadas a los estudiantes pudo observarse con más relevancia que existen ciertas particularidades similares entre sí:

- La mayoría de los estudiantes no conocen en qué consiste la pedagogía de la ternura.
- Los estudiantes recibieron instrucción desde una enseñanza tradicional por lo que aceptan que la educación superior tiene la misma connotación.
- Los estudiantes se perciben alejados de sus docentes y, en cierta medida, de sus compañeros. Consideran que es el docente quien debe protagonizar la participación en clase.

- No obstante, existe actitud de apertura a otro tipo de pedagogía que no sea la tradicional.

Lo expresado puede evidenciarse en la siguiente figura:



Fuente: elaboración propia, 2019

3.3 Guía de observación de clases en la asignatura Teología de segundo año

Se hizo la observación en clases consecutivas, identificando distintas características habituales que consisten en las siguientes:

- No se desarrolla una actividad de cercanía entre estudiantes y docentes, los docentes se limitan a dictar las clases en tono magistral y sin indagar en las inquietudes particulares de los estudiantes.
- Los docentes tienen una actuación impersonal con los estudiantes. No comparten su experiencia personal relacionándolo con el tema de la clase usando expresiones de familiaridad. La enseñanza es formal e impersonal.
- Los estudiantes no están en la capacidad de generar un ambiente de entusiasmo por el aprendizaje, tienen una actitud de apatía. El ambiente de trabajo es pasivo, esto deriva de un aprendizaje memorístico, aferrado a patrones de comportamiento.
- Los estudiantes tienen escasa participación conjunta en la realización de trabajos en el aula, lo que implica una dirección individual y competitiva en el aprendizaje. No existe debate asertivo ni crítica constructiva.

3.4 Triangulación de datos

En la triangulación de recolección de datos se determinó que los resultados son similares entre sí. Se confirma la carencia de interés por parte de los docentes y estudiantes en generar un ambiente de aprendizaje dinámico y mediado por la afectividad, así como la ausencia de actitudes orientadas a la formación integral.

Tabla 1
Coincidencias y similitudes de los resultados finales de la triangulación de datos

Estudiantes	Docentes	Coincidencias y similitudes
Desconocen en qué consiste la pedagogía de la ternura.	Tienen escasos conocimientos sobre la importancia de la ternura y afectividad en el desarrollo de clases.	Desconocimiento sobre el enfoque de la pedagogía de la ternura en el proceso de aprendizaje y enseñanza.
Aprendieron mediante una enseñanza tradicional por el cual aceptan que la educación superior tiene la misma connotación tradicionalista.	No desarrollan la actitud de cercanía, ya que no le dan importancia a una enseñanza afectiva con cercanía. Practican una enseñanza tradicional.	El estilo de la enseñanza tradicional aún persiste rígidamente dentro de la educación superior.
Consideran que la participación está enfocada en el docente sin intervención del grupo, es decir, no hay debate asertivo, no existe crítica constructiva entre ellos.	Tienen una actuación impersonal con los estudiantes. La participación en clases se manifiesta solo para responder las preguntas del docente.	El protagonismo en clases se centra solo en el docente, evitando así una clase participativa entre el estudiante y el docente entre estudiantes.
Tienen una actitud de apatía y tendencia a un aprendizaje memorístico, aferrado a patrones intelectuales.	Restan importancia a una enseñanza afectiva para centrarse en una enseñanza intelectual y memorística.	La docencia tiende a darse desde parámetros memorísticos, de repetición de información dejando de lado la formación afectiva.
Tienen escasa participación conjunta en la realización de trabajos en el aula, lo que hace que los estudiantes manifiesten una dirección de individualidad y de competitividad.	Son escépticos a la idea de manifestar afecto explícito a sus estudiantes. Esto impide mejorar las relaciones interpersonales en clases.	La ausencia de interacción entre estudiantes afecta la comunicación y relaciones interpersonales, pues no genera un ambiente apropiado para el proceso de aprendizaje y enseñanza.

Fuente: elaboración propia, 2019

4. Discusión

La mayoría de los estudiantes de la institución abordada ignora en gran medida la pedagogía de la ternura, incluso sus actitudes se alejan de ella, pues expresan apatía y “habituación” hacia un apren-

dizaje memorístico, aferrado a patrones intelectuales. Al respecto, una investigación de García (2017) realizada en la Universidad Latina de América, México, con docentes y alumnos del nivel licenciatura demostró el bajo conocimiento que existe respecto a la pedagogía de la ternura; sin embargo, se encontró que varios docentes están dispuestos a aprender y aplicarla de manera formal y más con el apoyo de los estudiantes quienes reconocen en ella una herramienta poderosa para su desempeño, motivación e interés por las materias y sus tareas. (García, 2017: 4).

Contrariamente, los estudiantes y docentes del instituto observado en el presente estudio, expresan resistencia a una práctica educativa bajo los principios de la pedagogía de la ternura como una alternativa a la pedagogía tradicional, se estima que esta actitud está ligada a la desinformación sobre la misma. De hecho, según Donayre (2017: 4), en una investigación acerca de la pedagogía de la ternura realizada en la Universidad Nacional de Huanavelica, Perú, se evidenció que la educación “casi en su totalidad está al servicio del lucro más que de las personas”, concluyendo:

Hoy en día, con una educación que está al servicio de la industria más que de las personas, surge una alternativa revolucionaria en la educación, que es, privilegiar la dimensión afectiva del ser humano más que su producción, algo que caracteriza al ser humano, es la capacidad de comunicar a sus generaciones venideras sus conocimientos y descubrimientos, eso es hasta un derecho. Donayre (2017: 77).

Se observa un vacío de conocimiento de parte de las instituciones de educación superior en cuanto a la pedagogía de la ternura. El estudio realizado también evidencia esta realidad; según los resultados obtenidos, la docencia está orientada a enseñar desde parámetros memorísticos, de repetición de información y deja de lado la formación afectiva. Esto indudablemente mueve a reflexionar sobre una pedagogía que sea alternativa a la pedagogía tradicional. Es urgente motivar hacia su conocimiento y posterior práctica, de modo que se contrarreste la realidad observada en aula.

Según Orozco (2016), las investigaciones sobre la pedagogía en educación superior muestran que las instituciones centran sus esfuerzos en el logro de competencias relacionadas con la profesión seleccionada, sin embargo, los aspectos vinculados con la formación como “ser humano” no se contemplan específicamente. De la misma forma, el instituto de formación teológica abordado en este estudio relega la enseñanza afectiva, dejando de lado la proximidad hacia el estudiante; parte del plantel docente es escéptico a la idea

de manifestar afecto a sus estudiantes pues considera que el aprendizaje de la teología debe ser conceptual y teórico, dejando de lado las relaciones interpersonales. Sin embargo, en razón de la identidad de la institución investigada, una identidad de formación religiosa-teológica y social, se hace menester el aprendizaje de valores de servicio, de acompañamiento y de cercanía humana, pues justamente la labor pastoral apunta a este ejercicio en pleno. Precisamente, entre las capacidades que busca desarrollar este instituto está el liderazgo eclesial y social que permita articular la fe con el compromiso social. Ante ello cabe preguntarse ¿cómo formar líderes cuando el docente muestra lejanía con sus estudiantes?, más aún ¿cómo ser líder cuando no existe emprendimiento y motivación?

En las instituciones de educación superior, la formación integral debe ser la meta principal. Lamentablemente, hoy en día en la sociedad prima el interés económico, la competitividad y el academicismo sobre el bienestar afectivo integral del ser humano. La educación superior se ve comprometida con otro fin que “prioriza la información sobre la formación, la rentabilidad sobre la cobertura, el éxito individual sobre el beneficio colectivo” (Ruiz, 2014: 93), desatendiendo los aspectos inherentes a “ser persona” en su dimensión social, bio-psicológica y espiritual. Es por eso que se debe repensar el quehacer pedagógico del docente y orientar los esfuerzos a la formación de un ser humano íntegro desde un modelo educativo más cercano, por ejemplo, el modelo de una pedagogía de acercamiento.

La pedagogía de la ternura promueve el desarrollo holístico de la persona ya que a través de ella se ensalza la atención especial en lo humano; por tanto, es, en sí misma, una educación orientada al potenciamiento de todas las dimensiones de la persona. Ello es posible cuando el estudiante se involucra y vive situaciones que estimulen no solo su intelectualidad, sino también su estética y su moral, que lo lleven a comprometerse en prácticas específicas y valores establecidos por la institución a la que pertenece favoreciendo la expresión y acentuación de sus cualidades y su crecimiento personal, espiritual y social. En este cometido, es fundamental la labor del docente como motivador y dinamizador de situaciones y experiencias de aprendizaje desde su cercanía y acompañamiento.

La pauta para aprender de forma significativa proviene de la vida, pero es en la instancia educativa donde de manera consciente se deben crear experiencias de aprendizaje. Sea en la escuela, la universidad o en otros espacios, “la actividad de la inteligencia está entrelazada de emociones” (Maturana). Como educadores nos co-

rresponde generar experiencias de aprendizaje, para que las personas tengan capacidad de aprender en todo espacio y momento, sin nuestra presencia. Si bien el aprendizaje tiene que ver con el plano cognitivo, el mismo interactúa con las dimensiones sensoriales, emotivas, que dan significado a la vida de las personas. Por eso el ambiente de aprendizaje debe procurar constituirse en “nichos vitales”, en los que la y el estudiante se sienta cómodo, donde le guste estar, sentirse seguro, confortable, protegido, respetado, reconocido, querido, valorado. Nuevos escenarios de aprendizaje y nuevas propuestas pedagógicas basadas en la ternura y el pensamiento crítico, propiciarán la superación de la relación docente – estudiante hacia la constitución de comunidades de aprendientes. La ética del bien común, las manifestaciones de afecto y el deseo de aprender colectivamente pueden generar transformaciones profundas en los espacios educativos formales (Beluche, s.f).

Las instituciones de educación superior deben formar profesionales que se comprometan con la construcción de una nueva sociedad, deben aportar al cimiento del desarrollo económico, social y político. Por eso, entre sus propósitos está consolidar saberes y valores en un clima de aprendizaje y de enseñanza que promueva el desarrollo de las virtudes y capacidades humanas, sociales y profesionales. Por tanto, la formación intelectual y la formación afectiva, desde la pedagogía de la ternura, deberán ser tratadas con la misma importancia. De esta manera se contribuirá a la calidad educativa.

Enseñar desde la pedagogía de la ternura favorece a la calidad educativa, pues implica atender sus necesidades, aceptar al estudiante como es, original y distinto a los demás; asimismo, implica afirmar su dignidad más allá de si cae bien o mal, de si se lo encuentra simpático o antipático, de si es rápido o lento en su aprendizaje, de si se muestra interesado o desinteresado, ya que la ternura genera confianza y seguridad. Es menester que el estudiante se sienta aceptado, valorado y seguro. Sólo en una atmósfera de seguridad, alegría y confianza podrá florecer la afectividad, la calidez, el respeto mutuo y la motivación, tan esenciales para un aprendizaje autónomo.

Cabe indicar que educar desde la ternura no es consentir, sobreproteger, no crea dependencia, sino que da alas a la libertad e impulsa a ser mejor, es decir, enfatiza ese arte de educar con cariño, con afabilidad, con sensibilidad, para alimentar la autoestima. Es una pedagogía que evita herir, comparar, discriminar por motivos religiosos, raciales, físicos, sociales o culturales. Asimismo, la educación desde la ternura es exigencia, compromiso, responsabilidad, rigor, cumplimiento, trabajo sistemático, dedicación y esfuerzo, crítica permanente y fraterna.

Por lo expuesto, el docente se constituye en agente vital para el desarrollo integral de los estudiantes, el éxito en la dirección del proceso de aprendizaje y enseñanza depende en gran medida de su profesionalismo y de su calidad humana para vincularse con el estudiante, asimismo de la sensibilidad que plasme en su acción pedagógica generando ambientes propicios para el aprendizaje. La acción del docente es modeladora de valores y las actitudes pues estos no se enseñan propiamente, sino que se ejemplifican y se viven como parte de un clima de trabajo y de convivencia. Según Andrade (2013) el elemento afectivo se constituye en base primordial de la práctica educativa pues coadyuva en la construcción de una sociedad humanista. La educación, en el transcurrir histórico, fue considerada como un instrumento fundamental para construir la sociedad anhelada, solo mediante ella es posible el progreso hacia ideales de paz, libertad y justicia social. Por ende, la formación de una persona íntegra es concebida como la esencia que articula todas las acciones educativas para alcanzar el ideal de ciudadanos comprometidos con la construcción de una mejor sociedad

En síntesis, una propuesta educativa centrada en la aplicación de la pedagogía de la ternura en educación superior, contribuiría a la formación integral de los futuros profesionales, fomentando un clima positivo en clase y promoviendo la afectividad y el cuidado mutuo. Es necesario que los docentes resignifiquen su quehacer pedagógico y sean capacitados en este tipo de pedagogía, fortaleciendo su capacidad para motivar y favorecer el clima de aula. De muy poco sirve a un docente su experticia en la disciplina si carece de este principio. Entre los dominios del maestro universitario está tanto la didáctica, como la contextualización de la enseñanza y el conocimiento de los alumnos y de los procesos de aprendizaje (Guzmán, 2011)

5. Conclusiones

Se estableció que tanto docentes como estudiantes están alejados de la comprensión y práctica de la pedagogía de la ternura en la institución observada. Se evidenció que existe desconocimiento respecto a este enfoque en el proceso de aprendizaje y enseñanza de parte de docentes y estudiantes, es más las actitudes que hacen al clima de aula y a la dinámica de relación entre sus protagonistas, muestran señales de distanciamiento y poco involucramiento en esta relación.

En el convencimiento de que una educación de alta calidad implica el acercamiento en aula entre profesores y estudiantes, se fundamentó a partir de la reflexión, la importancia que adquiere la pedagogía de la ternura en la formación integral del estudiante.

- A partir de los resultados de la presente investigación se propone:
- Promover actividades orientadas no solo al desarrollo cognitivo, sino también al desarrollo afectivo de los estudiantes, impulsando una formación integral que supere la limitación en lo intelectual o puramente académico. En este marco será importante que la Dirección del instituto impulse y gestione, de manera continua, ciclos de capacitación para docentes sobre calidad educativa con enfoque en la atención a sus destinatarios, en el marco del perfil profesional de la institución y del mejoramiento del servicio que oferta.
 - Exhortar a los docentes a ampliar su formación pedagógica y tomar en cuenta la aplicación de la pedagogía de la ternura en sus clases para fortalecer el desarrollo de valores, conocimientos y actitudes que promuevan el trabajo solidario, la generación de interés por el aprendizaje, el ambiente acogedor para el proceso de aprendizaje y enseñanza. la confianza y seguridad en los estudiantes.
 - Profundizar el estudio de la pedagogía de la ternura, la afectividad y su importancia en el desarrollo del aprendizaje en educación superior con investigaciones que permitan ahondar en la realidad de las instituciones educativas destinadas a la formación de futuros profesionales, con poblaciones de mayor alcance y mediante estudios longitudinales que aporten con una visión en profundidad de la temática abordada.
 - Generar propuestas de fortalecimiento del clima de aula y de la relación humana docente-estudiante desde las políticas educativas regionales y nacionales, con base en los planteamientos de la pedagogía de la ternura, proponiendo estrategias para su implementación en diversos contextos educativos, de modo que se impulse una educación superior de calidad desde la comprensión y abordaje de las necesidades de los estudiantes.

6. Referencias bibliográficas

- Andrade, Ruby. *La formación humana como dinamismo esencial hacia la plenitud del ser*. Colombia: El Bosque, 2013 [en línea] [consulta: 12 de marzo de 2018]. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/1892/189230852007.pdf>
- Baena, Guido. *Metodología de la Investigación*. (3a. Ed.). México: Grupo Editorial Patria, 2017
- Beluche, Giovanni. “Bio-pedagogía y pedagogía de la ternura en la educación universitaria) en *Boletín Electrónico División de Educación Rural*, Centro de Investigación y Docencia en Educación, Costa Rica [en línea] Disponible en [52](http://www.redru-</div><div data-bbox=)

- ral.una.ac.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=239&Itemid=88
- Calizaya, Hugo. *Manifiesto de Educación de Calidad con Calidez*. Bolivia, 2015 [en línea] [consulta: 25 de septiembre de 2018]. Disponible en <https://es.scribd.com/doc/3021463/MANIFIESTO-EDUCACION-DE-CALIDAD-CON-CALIDEZ>
 - Cussiánovich, Alejandro y Schmalenbach, Christine. “La Pedagogía de la Ternura – Una lucha por la dignidad y la vida desde la acción educativa” en *Diálogos* n° 16: 63-76, 2015 [en línea]. Disponible en [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/La_Pedagogia_de_la_Ternura_-_Una_lucha_por_la_digni%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/La_Pedagogia_de_la_Ternura_-_Una_lucha_por_la_digni%20(1).pdf)
 - Donayre, Reyna. *La pedagogía de la afectividad*. Perú: Ed. UNH, 2017
 - Fernández, Katerin. *Un proyecto pedagógico-comunitario con enfoque de derechos*. Colombia, 2018 [en línea] [consulta: el 2 de mayo de 2018] Disponible en <http://pedagogiedu060793.blogspot.com/2015/06/pedagogia-en-la-educacion-1.html>
 - García, Mélida y Moctezuma, Arturo. “La pedagogía de la ternura en estudiantes universitarios” en *UPIICSA Investigación interdisciplinaria* n° 1: 1-12, 2017.
 - Guzmán Carlos. “La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo?” en *Perfiles educativos* Vol 33, 2011 [en línea] Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500012
 - Juliao, Carlos. *Una pedagogía praxeológica*. Bogotá: Editorial Uniminuto, 2017
 - Lago, Diana. *Calidad de la educación superior: un análisis de sus principales determinantes*. Colombia, 2014 [en línea] [consulta: 18 de julio de 2020] Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5104971>
 - Marina, José. *El laberinto sentimental*, Anagrama. Barcelona: Anthropos. 2016 [en línea] [consulta: 1 de agosto de 2018] Disponible en https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/educacion/2016-03-15/nuevo-modelo-inteligencia-pedagogia-cientificamente-fundada-jose-antonio-marina_1168419/
 - Martí, José. *Reflexión sobre los discursos en educación superior, una mirada desde la psicología social crítica*. México, 2014 [en línea] [consulta: 12 de agosto de 2018] Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602014000400003

- Misas, Gabriel. *Colombia aprende. La educación superior en Colombia: Análisis y estrategias para su desarrollo*. Colombia, 2018 [en línea] [consulta: 31 de julio de 2018] Disponible en https://www.urosario.edu.co/urosario_files/e2/e29ed924-aeb1-4d66-81f9-98bdabeca7dc.pdf
- Novelo, Mayra. *Sistema Preventivo de Don Bosco, conocida como Pedagogía Salesiana*. México, 2018 [en línea] [consulta: 3 de octubre de 2018] Disponible en <http://es.catholic.net/op/articulos/47888/sistema-preventivo-de-don-bosco-conocida-como-pedagoga-salesiana.html#modal>
- Oliveros, Sergio. *La pedagogía informacional de Picardo Joao: actualización desde la alfabetización en información. Chile*. El Salvador: 2017, [en línea] [consulta: el 29 de julio de 2018] de <http://www.infotecarios.com/la-pedagogia-informacional-picardo-joao-actualizacion-desde-la-alfabetizacion-informacion/#.W2MfrNJKi1s>
- Orozco, Bertha. *Reflexiones sobre didáctica: el saber de quien ejerce el oficio de enseñar*. México, 2016 [en línea] [consulta: 14 de abril de 2018] Disponible en <http://www.pedagogia.filos.unam.mx/orozco-fuentes-bertha/>
- Ortiz, Doris. *El constructivismo como teoría y método de enseñanza*. Ecuador, 2015 [en línea] [consulta: 19 de septiembre de 2018] Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Seibold, Jorge. “La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa” en *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 23: 215-231, 2000 [en línea]. Disponible en <https://rieoei.org/historico/documentos/rie23a07.PDF>
- Soto, Carlos. *Aporte de La Pedagogía Salesiana a la Educación Del Siglo XXI. El desafío de la educación hoy*. México, 2014 [en línea] [consulta: el 2 de julio de 2018] Disponible en http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/2147/2/1086356_ANEXO_Articulo.pdf
- Pineda, Alma. *Proyecto de investigación con primer grado “Pedagogía de la ternura”*. Honduras: Ciencia y Tecnología, 2012
- Turner, Lidia. *Pedagogía de la Ternura. Editorial Pueblo y Educación*. Cuba, 2016 [en línea] [consulta: 1 de agosto de 2018] Disponible en <http://narino.info/2016/06/02/descargar-libro-pedagogia-de-la-ternura-de-lidia-turner-marti-y-balbina-pita-cespedes/>
- Villavicencio, Piedad. *La esquina del idioma: Proactivo, Propositivo y Asertivo*. Educador, 2007 [en línea] [consulta: 9 de julio de 2018] Disponible en <https://www.fundeu.es/noticia/la-esquina-del-idioma-proactivo-y-propositivo-y-asertivo-3822/>

Rol educativo de los padres de familia en la estimulación de la madurez escolar integral

Francis Paulette Eyzaguirre Fuentes

"Cuando los padres disfrutan realmente la compañía de sus hijos se convierten en los mejores maestros que los niños puedan tener."

Glenn Domann

Rol educativo de los padres de familia en la estimulación de la madurez escolar integral⁵

Educational Role of Parents in the Stimulation of Comprehensive School Maturity

Eyzaguirre Fuentes, Francis Paulette⁶

RESUMEN

Este artículo presenta una reflexión y análisis exhaustivo de las relaciones suscitadas entre los miembros de la comunidad educativa en función del desarrollo integral de los niños del nivel inicial. La investigación se situó en el contexto de la psicología educativa desde un punto de vista organizacional bajo el paradigma cualitativo de tipo interpretativo y propositivo, para ello se enmarcó en un diseño fenomenológico. La población implicada en el estudio estuvo conformada por directivos, psicóloga, docentes, padres de familia o tutores y estudiantes del nivel inicial. Los datos extraídos de las observaciones y entrevistas brindan las categorías de estudio: rol vinculado al hijo, rol vinculado al docente, rol vinculado a la relación entre familias y, por último, rol vinculado a la institución. Cada miembro del contexto educativo presenta sus peculiaridades y características, estas son fuente de análisis que permiten proyectar soluciones en las relaciones identificadas desde la particularidad de la unidad educativa en la que se llevó a cabo; por tanto, la investigación no busca la comprobación de hipótesis. Se identifica un sistema escolar en constante transformación repercutiendo en la estabilidad de sus componentes; un sistema familiar que, en su expresión de rasgos desfavorables para la madurez escolar integral de los niños, muestra sobreprotección, exceso de permisividad, inestabilidad debido a ausencia de límites y de acompañamiento en las actividades. En consecuencia, se desarrolla el planteamiento de estrategias de orientación psicoeducativa con enfoque sistémico organizacional para promover un papel más activo en el rol de los padres en la estimulación de la madurez escolar integral.

Palabras clave

Estrategias de orientación psicoeducativa, enfoque sistémico organizacional, madurez escolar integral, rol de padres.

5 Artículo recibido el 30 de agosto, 2020. Artículo aceptado el 2 de octubre, 2020

6 Docente en Instituto de Educación Bancaria (IDEB). Educadora Parvularia. Licenciada en Ciencias de la Comunicación Social. Especialidad en Trastornos de déficit atencional con o sin hiperactividad. Magister en Psicología en la Educación. E-mail: pauletteyzaguirre@gmail.com

Abstract

This article presents an exhaustive reflection and analysis of the relationships that have arisen between the members of the educational community based on the integral development of children at the initial level. The research was placed in the context of educational psychology from an organizational point of view under the qualitative paradigm of an interpretive and purposeful type with a phenomenological design. The population involved in the study were: managers, psychologist, teachers, parents or tutors and beginning level students. The data extracted from the observations and interviews provide the study categories: role linked to the child, role-linked to the teacher, role linked to the relationship between families and, finally, role linked to the institution. The results of the study are purely contextual, so the proposed theme cannot be generalized. Each member of the educational context presents its peculiarities and characteristics, these are a source of analysis that allow projecting solutions in the relationships identified from the particularity of the educational unit in which we worked; therefore, the research does not seek hypothesis testing. It is also identified an educational system which is constantly changing affecting the stability of its components, the family system shows more frequently, negative features: overprotection, excess of permissiveness, the family structure tends to instability due to absence of limits and accompaniment in the activities. Consequently, the approach to psychoeducational guidance strategies with an organizational systemic approach is developed to promote the role of parents in stimulating comprehensive school maturity.

Keywords

Psychoeducational orientation strategies, organizational systemic approach, comprehensive school maturity, role of parents.

1. Introducción

Hoy en día vivimos en una sociedad que demanda calidad por las exigencias que nacen del contexto global, pues todo rubro se desempeña de manera dinámica y altamente competitiva, es así que la educación cumple un rol estratégico en el desarrollo económico y social, en consecuencia, no puede estar exenta de esta condición. La calidad es un concepto complejo y que ha evolucionado, según las necesidades, visiones e ideologías.

Los sistemas de valores, cultura y actitudes tienen incidencia en la conceptualización de la educación de calidad, afectando a todas

las características de los componentes de un centro educativo, en consecuencia, tienen efecto en el conjunto de las múltiples relaciones de coherencia entre estos componentes (De la Orden, 2009 en García 2017). Toda institución educativa tiene, entonces, por objetivo contribuir al aprendizaje; para que este proceso se lleve a cabo se necesita la participación constante de los implicados en el sistema escolar, de manera que aporten significativamente al aprendizaje de los estudiantes.

La infancia es la etapa más importante del ciclo vital del ser humano, ya que durante ella se lleva a cabo procesos trascendentes de maduración a nivel cognitivo, psicomotriz, socio afectivo y de lenguaje, lo que repercute en el afianzamiento de las potencialidades y habilidades del niño para encarar adecuadamente los nuevos retos durante su permanencia en el sistema escolarizado. En la etapa preescolar, se enfatizan factores tales como la estimulación y adquisición de destrezas, además de trabajar junto a los padres de familia o tutores en aspectos socioemocionales, como: inteligencia emocional, habilidades sociales, hábitos de trabajo, normas de convivencia social, autonomía, autoestima, formación en valores. Por tanto, se entiende a la familia como la instancia de intermediación entre el individuo y la sociedad. Constituye el espacio por excelencia para el desarrollo de la identidad y es el primer grupo de socialización del individuo. Es en la familia donde la persona adquiere sus primeras experiencias, valores y concepción del mundo aportando al niño las condiciones primigenias para el desarrollo integral.

La educación en el nivel inicial atraviesa considerables cambios, dejando atrás la responsabilidad que brindan los espacios tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Actualmente, el modelo socio-comunitario productivo exige en esta etapa una mirada hacia la práctica comunitaria estructural, que se extiende a los espacios productivos y a otros escenarios alternos, como medio para el permanente aprendizaje y la producción visible e imperceptible; es así que, se involucra a otros agentes educativos como corresponsables de la educación.

En esta línea de análisis, se manifestó el interés e importancia para abordar la investigación en la unidad educativa en estudio, una institución educativa de corta trayectoria cuyos directivos cambian cada dos años y cada quien emprende su gestión bajo distintas prioridades y visiones administrativas y académicas; el seguimiento a los lineamientos establecidos es poco eficaz; el proceso de organización es ineficiente, generando falta de información y formación de los componentes del sistema escolar. Asimismo, se advierte ines-

tabilidad laboral y puntos de desencuentro con el plantel docente y padres de familia.

A nivel de direcciones, predomina el individualismo y la ausencia de acciones oportunas en las actividades curriculares y extra curriculares, escasos patrones de comunicación, planificación y consenso en la toma de decisiones, generando distanciamiento en la adquisición de una cultura participativa y proactiva a lo largo de la gestión, afectando directamente al equilibrio entre los miembros del establecimiento. rente a estas dificultades de organización interna, también se deben afrontar otro tipo de limitaciones en relación al ejercicio docente al no contar con lineamientos firmes y un apoyo académico insuficiente frente a conflictos con algunas familias. Por otro lado, resalta el compromiso de aquellos padres de familia que asumen su responsabilidad en el rol educativo; aunque también se presentan padres de familia exigentes con el trabajo dentro del contexto escolar sin asumir la corresponsabilidad en el ámbito familiar, al desconocer su participación y acompañamiento en el proceso educativo que conlleva al éxito escolar.

Se estableció la problemática de estudio identificando la necesidad de indagar en los componentes implicados en el sistema educativo para adoptar medidas comunes y coordinadas que fortalezcan los compromisos adquiridos en las diferentes instancias y promover el rol educativo de los padres de familia o tutores en la estimulación de la madurez escolar integral de sus hijos en el nivel inicial, en concordancia con una organización escolar que viabilice y abra espacios para este cometido. Este estudio obliga a comprender la forma en que están implicados todos y cada uno de estos componentes formulando la interrogante ¿De qué manera se manifiesta el rol educativo que cumplen los padres de familia en la estimulación de la madurez escolar integral de los niños del nivel inicial?

El objetivo general de la investigación de campo fue indagar acerca del rol educativo que cumplen los padres de familia nivel inicial de la U. E. en la estimulación de la madurez escolar integral de los niños a fin de proponer estrategias de orientación psicoeducativa que permitan promover este rol. Para ello se procedió a la caracterización del mismo tomando en cuenta su relación con la institución, con las familias de la unidad educativa, con la docente de aula y con sus hijos.

Tras estas consideraciones, se procedió al diseño de estrategias de orientación psicoeducativa adoptando un enfoque sistémico organizacional a fin de promover el ejercicio del rol de los padres del nivel inicial de la Unidad Educativa de estudio, de modo que dichas

funciones estén orientadas a la estimulación de la madurez escolar integral de los niños. Las estrategias diseñadas como producto de la investigación fueron puestas a consideración de expertos logrando ser validadas como propuesta de intervención.

2. Materiales y métodos

El estudio fue abordado desde el paradigma interpretativo “... más que aportar explicaciones de carácter causal, se intenta interpretar y comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en la escena” (Costa, 2017:7) busca la interconexión de todos los que elementos que pueden estar influyendo en consecuencia, la interacción entre el investigador y el fenómeno, de qué manera se manifiesta el rol educativo que cumplen los padres de familia en la estimulación de la madurez escolar integral de los niños del nivel inicial en la unidad educativa en estudio. El enfoque y método aplicado en la investigación fueron de corte cualitativo; gracias al proceso de inducción se procedió a la exploración y descripción de las relaciones dadas en cada actor del estudio, en sus ámbitos familiar y educativo, a fin de extraer y comprender la gama de perspectivas, actos y conductas frente al fenómeno, de estas relaciones surgieron unidades de significado con las cuales se elaboró la respectiva categorización de estudio y descripción de las experiencias compartidas a lo largo del proceso investigativo. Cabe resaltar que esta investigación carece de la identificación de variables y de la formulación de hipótesis, puesto que se realizó una lectura y análisis en profundidad de las entrevistas realizadas además de sumar aportes teóricos, visualizando la relación e integración de las categorías permitiendo una comprensión global del contexto escolar estudiado.

2.1 Participantes y ambiente

Participaron en la investigación directivos, psicóloga, docentes, padres de familia y estudiantes del nivel inicial. El estudio se abordó en la gestión 2017 comprendiendo un análisis retrospectivo de los últimos cuatro años. La unidad educativa donde se realizó la investigación se ubica en la Zona Noroeste de la ciudad de La Paz. La misión y visión de la unidad educativa en relación a los padres de familia coinciden en destacar el servicio académico de excelencia que se desea brindar además de establecer a la institución como un referente educativo en la ciudad.

La Dirección General ejerce sus servicios durante dos años consecutivos, cuenta con una población aproximada de 120 estudiantes

del nivel inicial distribuidos en cuatro paralelos, donde cada uno de ellos está cargo de una docente y una auxiliar; las familias que componen la institución educativa, viven alrededor de la zona y también vienen de otras zonas alejadas (El Alto - Zona Sur)

2.2 Instrumentos

Las técnicas e instrumentos aplicados en el desarrollo de la investigación fueron: la observación, cuestionario y entrevista.

Se utilizó la observación directa en los componentes del sistema educativo, directivos, psicóloga y docentes, lo que permitió evidenciar e identificar parámetros importantes dentro del contexto escolar, como la comunicación entre instancias, seguimiento oportuno a las actividades e integración de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos. Por otro lado, la observación realizada a los padres de familia y estudiantes del nivel inicial, mediante la aplicación de diario de trabajo, registro de observación y escala de participación familiar, brindó elementos importantes para la reflexión.

Los datos mostraron determinadas características dentro de la dinámica familiar y su implicancia en la coeducación de los hijos. Los aspectos observados están relaciones a comportamientos positivos en los estudiantes del nivel inicial. Estos aspectos fueron: asistencia a clases con uniforme, interés en la participación de la clase, cuidado del material escolar, aceptación y respeto las normas establecidas, iniciativa y aporte con ideas, predisposición para el trabajo colaborativo, aceptación y respeto con sus semejantes.

El cuestionario aplicado a los padres de familia, permitió establecer las categorías de estudio en relación al rol educativo frente a la estimulación de la madurez escolar integral, tales como: rol vinculado al hijo, rol vinculado al docente, rol vinculado a la relación entre familias y rol vinculado a la institución.

La aplicación de la entrevista a directivos, psicólogas, docentes del nivel inicial y padres de familia tuvo la finalidad de recabar información en profundidad, obteniendo descripciones de acontecimientos, percepciones y vivencias significativas sobre la hermenéutica escolar. La información obtenida, permitió realizar un análisis de las actitudes y comportamientos de los entrevistados, a fin de proyectar soluciones a las dificultades encontradas.

A continuación, se presenta la selección de preguntas relevantes realizadas a dirección, psicopedagoga, docentes y padres de familia del nivel inicial. Se realizó la consulta respectiva a expertos para la identificación de las preguntas pertinentes conforme el campo temático del estudio realizado.

Tabla 1
Preguntas de entrevista

Dirección	<p>¿Es factible optimizar la organización interna de la institución de modo que se vincule con mayor fuerza a las familias entre sí, se promueva su desarrollo integral y se potencie el rol educativo de las mismas en contextos formativos y recreativos?</p> <p>¿Qué dificultades se presentan con mayor frecuencia en la relación con las familias del nivel inicial?</p> <p>¿Cuál es el procedimiento que siguen para solucionar algún inconveniente con las familias? Este procedimiento ha sido eficaz desde su experiencia. ¿Qué optimización haría usted?</p> <p>¿Cuáles son los espacios de diálogo con los padres de familia?</p>
Psicopedagoga	<p>¿Qué dificultades se presentan con mayor frecuencia en la relación con las familias del nivel inicial?</p> <p>¿Qué tipo de actividades son proyectadas para motivar la integración/identificación de padres de familia o tutores con la institución, además de la que ya se cuentan?</p> <p>¿Cómo describiría a los padres de familia o tutores del nivel inicial, de esta unidad educativa en relación al rol educativo que cumplen sus hijos para favorecer su madurez escolar integral?</p> <p>¿Cuál es el procedimiento que siguen para solucionar algún inconveniente con las familias? ¿Este procedimiento ha sido eficaz desde su experiencia? ¿Qué optimización haría usted?</p>
Docentes del nivel inicial	<p>Desde su especialidad ¿cuál es la información que compartiría con el resto de las familias?</p> <p>¿Qué opina sobre los medios de comunicación empleados entre las familias de su curso?</p> <p>¿Cómo es la relación entre las familias de esta comunidad educativa?</p> <p>¿Considera importante establecer acuerdos y compromisos entre las familias?</p>
Padres de familia	<p>¿Participa con agrado en actividades de carácter institucional dirigidas a la integración entre familias? ¿Considera importante el intercambio de información y/o experiencias desde su rol educativo, en contextos formativos?</p> <p>¿Usted manifiesta actitud de apertura y colaboración hacia las actividades propuestas en la institución?</p> <p>¿Qué opinión tiene a cerca de la dinamización de actividades formativas y recreativas dirigidas a las familias?</p> <p>¿Considera significativo el apoyo integral que realiza fuera del contexto escolar para acompañar el proceso formativo de su hijo?</p> <p>¿Son importantes las redes comunitarias de apoyo para promover el desarrollo integral de las familias?</p>

Fuente: elaboración propia, 2017

Las categorías y unidades de estudio extraídas de la investigación se puntualizan a continuación.

Tabla 2
Categorías y unidades de estudio

CATEGORÍAS	UNIDADES DE ESTUDIO
Rol de los padres vinculado al hijo	Estimulación del desarrollo cognitivo en sus funciones básicas Fortalecimiento de la inteligencia como proceso cognitivo superior Fortalecimiento el lenguaje expresivo y comprensivo Acompañamiento el proceso de desarrollo psicomotriz Apoyo en la socialización y adaptación
Rol de los padres vinculado al docente	Asistencia a las entrevistas con regularidad Seguimiento mediante agenda Atención a las necesidades materiales relacionadas al material didáctico. Consulta al maestro con fines de seguimiento al desarrollo integral de su hijo. Acompañamiento el trabajo del maestro brindando motivación a su hijo para su desempeño escolar integral.
Rol de los padres vinculado a la relación entre familias	Participación en actividades de carácter institucional dirigidas a la integración entre familias. Intercambio de información y/o experiencias desde su rol educativo, en contextos formativos Motivación en actividades formativas y recreativas dirigidas a las familias. Formación de redes comunitarias de apoyo para promover el desarrollo integral de las familias.
Rol de los padres vinculado a la institución	Participación de la etapa de inducción llevada a cabo por la institución. Apoyo en actividades académicas y cívicas de carácter institucional relacionadas a la gestión escolar. Identificación y compromiso con la institución educativa en espacios y actividades coordinadas y/o programadas. Asistencia a espacios de diálogo con la instancia psicopedagógica.

Fuente: elaboración propia, 2017

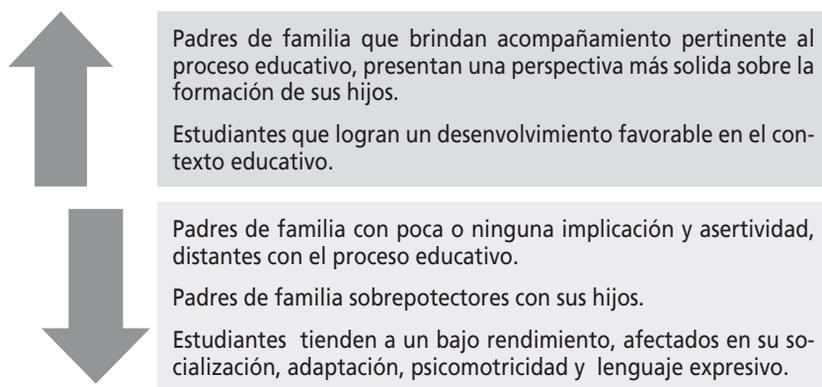
3. Resultados

Al ser un estudio con enfoque cualitativo, la información recolectada fue sistematizada desde las narraciones de los entrevistados y observaciones de campo. La información obtenida se categorizó en función a la necesidad de establecer puntos de convergencia para

la caracterización del rol que cumplen los padres de familia en la estimulación de la madurez escolar de sus hijos. Para ello se tomó en cuenta este rol en el marco de su vinculación con otros componentes y actores del proceso educativo. A continuación, se presenta una descripción de los resultados relevantes.

Figura 1

Rol vinculado al niño

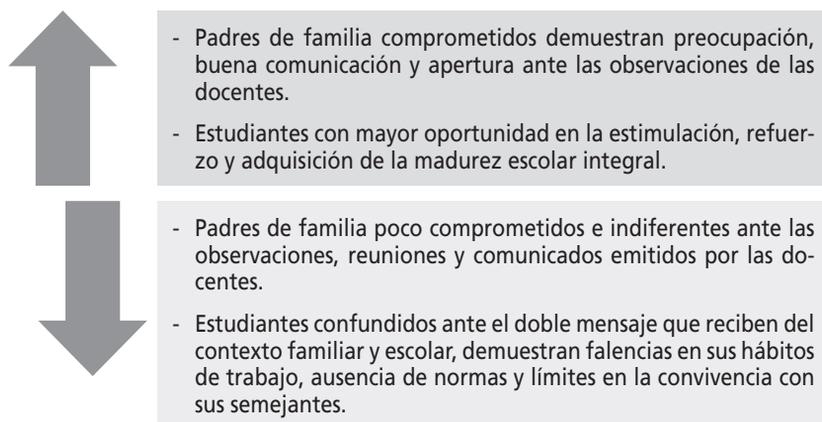


Fuente: elaboración propia, 2020

Los resultados obtenidos en esta categoría confirman lo señalado por otros autores, quienes se refieren a los elementos de organización familiar y su vínculo con la efectividad escolar, denominando esta relación “efecto familia” (Bruner y Elacqua, 2004 en Pizarro 2013). Por otra parte, Fullan y Stiegelbauer indican “cuánto más cerca esté el padre en la educación del niño tanto mayor será el impacto en la evolución y logros educativos” (2003: 195)

Figura 2

Rol vinculado al docente

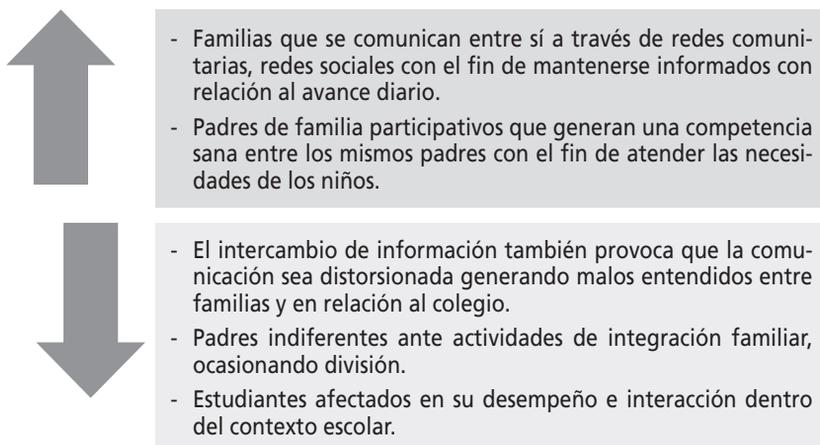


Fuente: elaboración propia, 2020

En relación a esta categoría de estudio y sus resultados se puede constatar que el nivel de acompañamiento de las familias en el proceso educativo de los niños, afecta de manera favorable como desfavorable, según el comportamiento de estas. En relación a ello, una investigación realizada en escuelas de Chile muestra que las escuelas efectivas, en el marco del Sistema de Medición de Calidad Educativa, se caracterizan por la participación de las familias y su compromiso para incrementar el aprendizaje de sus alumnos, participación que se hace efectiva en la atención de los requerimientos e invitaciones de la institución educativa para colaborar en aspectos más pedagógicos, asimismo potenciar los hábitos de estudio de los estudiantes (Bellei y otros, 2003 en Pizarro, 2013).

Figura 3

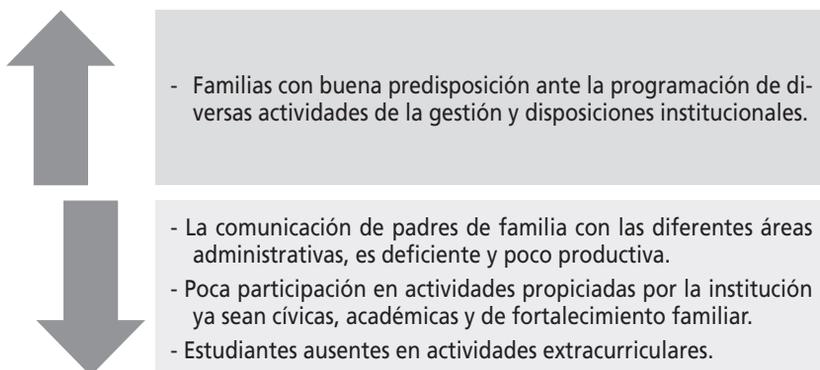
Rol vinculado a la relación entre familias



Fuente: elaboración propia, 2020

Figura 4

Rol vinculado a la institución



Fuente: elaboración propia, 2020

Los resultados de esta categoría demuestran que existe un punto de desencuentro entre las familias y la unidad educativa lo que afecta notablemente al desarrollo integral de los niños. El estudio realizado por García y otros indaga sobre la contribución de las familias en el desarrollo del aprendizaje de sus hijos, concluyendo que para la mejora de este aspecto es primordial que estén dispuestas a asistir a las charlas informativas, participar activamente en la Asociación de Padres y Madres y en el Consejo Escolar, y, en aumentar su asistencia a las actividades organizadas por el centro educativo. (2010: 185)

4. Discusión

4.1 Rol de los padres vinculado al hijo

Respecto al papel de los padres de familia en el acompañamiento pertinente para la madurez escolar integral de sus hijos en etapa preescolar, se presentaron diversas variaciones. Por un lado, los padres de familia involucrados en el acompañamiento de sus hijos, por otro, los que se mantienen distantes y finalmente, los padres que actúan de manera sobreprotectora con sus niños.

En cuanto al primer grupo, se evidencia padres de familia pendientes de cada actividad para incrementar el desarrollo integral de su niño/a, aprovechan cada momento y recurso didáctico para ampliar el aprendizaje de sus hijos, lo cual repercute positivamente en la madurez escolar integral. El compromiso de los padres mejora las dinámicas dentro del aula, ya que incrementa las expectativas de los profesores, mejora la relación profesor-alumno y contribuye a una mayor competencia cultural de los estudiantes. (Boberiene, 2013 en Razeto, 2016). De esta manera, los estudiantes logran un desenvolvimiento adecuado dentro del contexto educativo. A su vez, la disponibilidad y el uso apropiado en el hogar de materiales que facilitan los procesos de aprendizaje y estimulación de la madurez escolar integral, tiene que ver con la práctica de rutinas intra-familiares participativas. Este estilo de vida repercute en el sistema de desarrollo cognoscitivo, en tanto los niños se desenvuelven en ambientes que les permite sostenerse socialmente, asimilando información acorde a su desarrollo (Woolfolk, 2010:32)

En el segundo grupo, se cuenta con padres de familia despreocupados ante el respectivo acompañamiento hacia sus hijos, ello a raíz del tipo de relación que prevalece entre los miembros de la familia, una relación distante y de poco compromiso mutuo. Un rasgo característico es la falta de empatía y de relaciones asertivas. Además,

les toma mayor trabajo el establecer límites y hábitos, ello afecta directamente a la madurez escolar integral de los niños que tienden a un bajo rendimiento en los quehaceres escolares por la ausencia de control y normas. El estudio paralelo “Desintegración familiar y su influencia en el rendimiento académico” desarrollado por Camargo (2018) guarda congruencia con lo expuesto en tanto, se reafirma la necesidad de contar con un sistema familiar de apoyo en el proceso educativo, llegando a la conclusión de que la desintegración familiar se constituye en un factor negativo para el rendimiento académico de los niños debido a la inexistencia de comunicación, poco afecto y escasa atención de los padres hacia los hijos.

Finalmente, se encuentra el grupo de padres de familia sobreprotectores los cuales impiden el normal desenvolvimiento de sus hijos, afectando la socialización, adaptación al medio escolar, la psicomotricidad y el lenguaje expresivo de los niños. Este grupo de padres interfiere de manera negativa en el desarrollo de la madurez escolar integral de sus hijos pues la crianza en el hogar y el sistema educativo en la institución son opuestos, perjudicando el desarrollo socio afectivo del niño. El perjuicio se centra en que este tipo de padres dificultan el aprendizaje de sus hijos para canalizar emociones, sensaciones y sentimientos; su auto concepto y autoestima estarían limitados, casi exclusivamente, por la calidad de las relaciones que le brinda su entorno familiar. En el caso de estas familias, se observa ciertas particularidades negativas como el exceso de permisividad ante el comportamiento del niño. De la misma forma, la estructura familiar tiende a la inestabilidad, se observa ausencia de límites y acompañamiento en las actividades diarias, ya sea por el poco compromiso de uno de los progenitores, o por las diferencias en los estilos de crianza.

La revisión de la literatura muestra la existencia de diversos estudios que aportan en la comprensión de problemáticas relacionadas con la forma en que los padres tienen que afrontar el control y supervisión de sus hijos. En este sentido se ha transitado desde un modelo autoritario, en el que los padres ejercían el control de forma arbitraria, hasta un modelo más igualitario caracterizado por una gran indefinición sobre cómo educar a los hijos. (Llavona & Méndez, 2012:57). Por otro lado, autores como Gubbins e Ibarra (citados en Razeto, 2016) afirman que, a menores ingresos y capital cultural familiar, menor es la presencia de los padres en la escuela. De algún modo, las expectativas y actitudes de los padres hacia la educación varían según nivel socioeconómico e impactan en el interés académico de los niños.

4.2 Rol de los padres vinculado al docente

Otro factor de análisis en los resultados encontrados, tiene que ver con el comportamiento de los padres de familia en los espacios de diálogo brindados por los docentes: de igual forma, existen padres que muestran su implicación en estos espacios y otros que se encuentran ajenos a los mismos.

En el primer grupo se encuentran los padres que asisten a entrevistas, demuestran preocupación y buena apertura ante las observaciones de la docente, además de brindar un tiempo de reflexión conjunta para replantear las relaciones familiares. Todo ello facilita a la docente, dar un apoyo específico a las necesidades del estudiante y reforzar debidamente en la madurez escolar integral. Estas observaciones reafirman el estudio de Semprun (2016) quien refiere lo siguiente respecto a la participación de los padres de familia en las actividades educativas “...proceso secuenciado de dominios y alcances que inciden unos con otros, hasta consolidar las aptitudes y actitudes necesarias para responder exitosa y eficazmente a las exigencias escolares, en atención a las competencias a ser alcanzadas, según el nivel académico que el niño cursa”. La implicación directa de algunos padres de familia en la formación de sus hijos, con ciertas dificultades en el proceso enseñanza aprendizaje, es un beneficio para la labor educativa, esta permite despejar dudas sobre los casos particulares y compartir estrategias de intervención, dentro del aula, en el contexto familiar y en centros especializados. “Los efectos (del trabajo conjunto entre padres y docentes) repercuten incluso en el profesorado, (desempeño del docente) ya que los padres y madres consideran que los más competentes (docentes) son aquellos que trabajan con la familia” (Pineault [en línea], 12 de diciembre de 2016)

El segundo grupo de padres muestra escasa participación e implicación en reuniones o entrevistas escolares, lo que ocasiona inconsistencia en los acuerdos presentados; el papá o mamá ausente incumple con los compromisos planteados previamente, lo que dificulta la labor de las docentes en favor del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cuando un solo progenitor tiene la responsabilidad de realizar el seguimiento pertinente, puede ocasionar que la información sea distorsionada, lo que también problematiza la labor de las docentes. Esta situación no solo afecta al desarrollo normal de las actividades dentro del aula, también afecta al estudiante por la presencia de disparidad de reglas entre la familia y contexto escolar, provocando que el niño se sienta confuso y poco comprendido, afectando la adquisición de madurez escolar integral. En

relación a los comunicados, estos padres demuestran poco interés y seguimiento a las indicaciones o informaciones brindadas, la comprensión de la lectura es variada, existen interpretaciones alteradas y poco interés en despejar las dudas surgidas, viéndose afectada, de este modo, la comunicación con las docentes y obstaculizando la labor educativa para el oportuno seguimiento de la madurez escolar integral en los niños.

Llama la atención cómo los padres de familia tienden a satisfacer las necesidades de material didáctico de sus hijos de forma responsable, revelando la buena predisposición para que el niño realice sus actividades sin inconvenientes de recursos materiales. Sin embargo, en muchos casos ocurre que estos padres no asisten a convocatoria cuando es necesaria su participación, evidenciándose con ello la real ausencia de corresponsabilidad en la estimulación de la madurez escolar de sus niños. Ello muestra que el interés en la provisión de material para su hijo no necesariamente está acompañado de un compromiso con el seguimiento de su desarrollo, pues los padres no se implican en el sentido educativo principal que es el de brindar a sus hijos reales oportunidades de mayor repertorio de actividades y estrategias que aporten a su desarrollo. Estas dificultades pueden ser superadas con el compromiso de los padres de familia a corto plazo enfatizando el objetivo pedagógico y logros de aprendizaje para sus hijos.

4.3 Rol de los padres vinculado a la relación entre familias y a la institución

El análisis de las observaciones en las relaciones suscitadas entre familias con el fin de promover espacios formativos, muestra que se establecen, básicamente, dos tipos de relaciones, en concordancia con lo presentado anteriormente. Por un lado, las familias que se comunican entre sí a través de redes comunitarias (redes sociales) con el fin de mantenerse informados con relación al avance diario. Sin embargo, si bien la presencia de redes sociales facilita el intercambio de información, también provoca que la comunicación sea distorsionada llegando incluso a generar malestar y malos entendidos entre familias y entre estas con el colegio. En este contexto, existen, por un lado, padres de familia bastante participativos y competitivos, generando, hasta cierto punto, una competencia sana, pero también se evidencia la preocupación de algunos padres por sobresalir ante el grupo demostrando competitividad individualizada, lo cual afecta las relaciones armoniosas entre familias. En este caso, los padres de familia presentan bastante inte-

rés en la participación de actividades cívicas y ferias educativas, sin embargo, el aporte que brindan es individualizado, su intervención se centra en la distinción de su propio hijo, sin considerar al resto de los niños.

Asimismo, existen padres que muestran indiferencia ante las actividades de integración familiar en la unidad educativa provocando división y poco apoyo hacia mencionadas actividades, este hecho afecta no solo el desempeño de sus propios hijos sino la interacción cotidiana con el resto de niños de su curso. Es interesante destacar que varias familias muestran buena predisposición ante la programación de actividades de la gestión, pero en el momento de la ejecución de estas no se involucran demostrando poco compromiso, actitud que afecta directamente al éxito de las actividades propuestas y en la oportunidad de desarrollar habilidades sociales en sus niños, con la participación en dichas actividades, necesarias para lograr una madurez escolar integral.

Algo interesante es que la comunicación de padres de familia con las diferentes áreas administrativas es deficiente; por un lado, los padres desconocen el objetivo principal de cada una de estas y, por otro, la comunicación de estas instancias es poco productiva, tanto con los padres como con las docentes. Al respecto cabe mencionar el estudio presentado por Laura (2015) titulado “La Administración Educativa: un elemento fundamental para el desempeño eficiente de la U.E. Puerto del Rosario de la Ciudad de El Alto” y que señala en breve que gran parte de los padres de familia no participa en las actividades programadas por el director y profesores, por lo que las relaciones de vinculación de la parte administrativa con los padres de familia y la comunidad son limitadas obstaculizando el logro de objetivos del plan anual como el de tener una comunicación y contar con la participación de la junta escolar en la planificación, organización y control dentro de la administración.

El hallazgo de aspectos desfavorables de la investigación no dista mucho con relación a investigaciones de otros contextos. En el estudio “El rol del padre de familia y la mejora de los aprendizajes”, explicado por Soria (2018), se presenta como problemática inicial el incumplimiento del rol del padre en el aprendizaje significativo y propone un enfoque de liderazgo institucional para fortalecer esta dificultad enfatizando la gestión democrática y equidad en el servicio educativo brindado por las unidades educativas, de modo que se promueva la participación de los padres en el cumplimiento responsable de su rol. Los padres se constituyen, de este modo, en uno de los pilares a considerar para la gestión de toda institución educativa.

5. Conclusiones

El estudio evidenció el cumplimiento de los objetivos planteados. El análisis de teorías psicoeducativas permitió reafirmar que las áreas de desarrollo infantil y el rol educativo de los padres, están vinculados a la madurez escolar integral ya que conlleva a la consolidación de aptitudes y actitudes para responder exitosa y eficazmente a los requerimientos educativos de los niños. El rol educativo de los padres de familia abarca además de una relación positiva en el hogar, la relación constructiva con la unidad educativa, con las familias, con las docentes y con sus propios hijos en el contexto institucional.

Con el estudio se puso de manifiesto la riqueza de las posibilidades que el entorno familiar y escolar puede brindar a los estudiantes en etapa inicial, desde una concepción de procesos sistémicos y a partir de la red de interacciones entre los padres de familia, con sus hijos, con los docentes y la institución educativa en general.

Considerando el análisis de los resultados, es posible arribar a las siguientes conclusiones:

- Se establece que la ausencia de un rol educativo por parte de los padres de familia o tutores de estudiantes del nivel inicial, repercute en la estimulación de la madurez escolar integral de los estudiantes, afectando las capacidades y destrezas propias de los preescolares.
- El ambiente familiar generado en un nivel inicial de escolaridad, es de considerable importancia porque promueve el involucramiento de los padres dando posibilidad de diversos episodios de interacción entre los miembros de la comunidad educativa, facilitando, de este modo, su implicación en el desarrollo de la madurez escolar integral de los niños.
- El estudio evidencia que, en general, el interés de los padres por involucrarse en actividades institucionales de seguimiento y acompañamiento es escaso. Esto se hace latente en la poca asistencia a entrevistas y reuniones y en la preocupación centrada solo en el abastecimiento de recursos didácticos a sus hijos en un marco de sobreprotección y permisividad hacia los mismos.
- Las condiciones de relación social entre padres de familia y con la institución se ve mediada, necesariamente, por una variedad de actitudes, vinculadas al estilo de crianza y tipo de relaciones inmersas en cada familia. En tanto, estas relaciones converjan en un interés común centrado en la estimulación escolar integral de sus niños, se generan espacios de vinculación positiva entre la institución y los padres y entre las mismas familias.

- Los procesos comunicacionales de los diversos componentes del sistema escolar, pueden carecer de un real sentido de acompañamiento pedagógico a los niños y a sus familias como mediadoras del mismo en el nivel inicial siempre y cuando el sistema escolar no asuma los retos de una constante transformación en beneficio del fortalecimiento de cada componente organizacional y de sus respectivas relaciones a lo largo de la gestión escolar.

Ante las conclusiones arribadas con la investigación, se elaboró proyecciones de intervención con la presentación de una propuesta específica a la unidad educativa en cuestión, que permitirá reorientar el rol co-educativo de los padres de familia en el nivel inicial, considerando los componentes vislumbrados producto de la investigación realizada y en el marco de un contexto educativo vigente con una la Ley Educativa que establece la necesidad de implicar a las familias como co-educadoras en el aprendizaje de los niños. La propuesta elaborada fue puesta a consideración de la revisión de expertos siendo optimizada y validada.

Se describe a continuación la propuesta diseñada, la misma que busca promover el rol de los padres de familia en la estimulación de la madurez escolar integral de sus hijos, a través de estrategias de orientación psicoeducativa con enfoque sistémico organizacional. Este enfoque, aplicado al campo educativo, contempla la conexión entre los individuos y el contexto: tanto el inmediato, familiar, educativo, entre iguales, (micro sistema y meso sistema) como el más amplio y genérico, social, político, religioso, cultural, etc., (macro sistema) tomando en cuenta sus interacciones recíprocas en una constante retroalimentación de comunicación.

Se comprende que el contexto educativo del estudio se desarrolla como un sistema abierto, presenta dinámica interna como externa, lo que permite estabilidad y modificación en los distintos procesos. Para la transformación del sistema es condición fundamental conocer los componentes, sus relaciones y los equilibrios suscitados entre ellos. Por tanto, es conveniente concebir al contexto educativo en los tres niveles, detallados a continuación:

- El macro sistema, fija los lineamientos de la política educacional, en ámbitos externos a la Unidad Educativa.
- El meso sistema, es el nivel de decisión sobre el diseño curricular y tiene que ver con los ejes estructurantes de la Unidad Educativa comprendidos en el proyecto educativo institucional.
- El micro sistema, corresponde a las planificaciones y ejecuciones áulicas en las que se establecen los medios y secuencias de acciones didácticas.

La Unidad Educativa, como sistema abierto, es constantemente influida por su entorno. Toda actividad en ella y de las organizaciones externas, está condicionada por la apertura al contexto mediato, lo que exige el establecimiento de mecanismos de retroalimentación de experiencias educativas. Por otro lado, la propuesta de intervención pone de relieve los canales de vinculación entre los actores que tienen a su cargo la ejecución de los procedimientos destinados a fortalecer el rol educativo de los padres en la madurez escolar de sus hijos: autoridades en sus diversos niveles, docentes del nivel inicial y padres de familia, todos ellos constituyen un conjunto organizacional con responsabilidad en la ejecución de estrategias específicas y con funciones que se entrelazan para el cumplimiento del objetivo planteado en cada proceso.

En este marco, la Dirección General asume especial responsabilidad al estar estrechamente relacionada a las distintas instancias, ejerciendo mecanismos de control y retroalimentación pertinentes al desempeño educativo; es menester, por tanto, que esta instancia manifieste una constante actitud reflexiva sobre su función para el adecuado funcionamiento de contexto escolar en coherencia con una política institucional, en que la jerarquía inherente al cargo ocupado otorga mayor poder de decisión y alcance. Además, es importante que todos los actores tengan a su cargo ciertas estrategias de involucramiento y de control con el fin de dar funcionalidad a los sistemas planteados en el marco de las estrategias orientación psicopedagógica para fortalecer el rol de los padres o tutores en la madurez escolar de los niños.

6. Referencias Bibliográficas

- Camargo, Nelly. *La desintegración familiar y su influencia en el rendimiento escolar académico*. Tesis de Licenciatura inédita, La Paz: Universidad Mayor de San Andrés, 2018
- Costa, Antonio. *La Práctica de la investigación cualitativa: Ejemplificación de estudios*. Portugal: Ludomedia, 2017
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. *El cambio educativo*. Guía de planeación para maestros. México: Trillas, 2003
- García, Izcóatl y otros. *Integración del concepto de calidad a la educación: Una revisión histórica*. San Luis de Potosí, México: Universidad Mesoamericana. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, 2017
- García, María Paz y otros. *La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos*. Universidad de Murcia. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 28 n° 1 - 2010

- Laura, Janneth. *La administración educativa un elemento fundamental para el desempeño eficiente de la Unidad Educativa Puerto de Rosario de la Ciudad de El Alto*. Tesis de Licenciatura inédita, La Paz: Universidad Mayor de San Andrés, 2010
- Llavona, Luis María (coord.) y otros. *Manual del Psicólogo de la Familia*. España: Pirámide, 2012
- Pineault. *El papel de la familia y la escuela en la educación actual*. Misión padres, 2017 [en línea] [consulta: 6 de octubre de 2017] Disponible en <https://misionpadres.wordpress.com/>
- Pizarro, Paulina y otros. “La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares” en *Perspectivas en Psicología n. °2*, 2013
- Razeto, Alicia. “Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: el potencial de la visita domiciliaria” en *Estudios pedagógicos*, 2016 [en línea] [consulta: 17 de octubre de 2020] Disponible en <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200026>
- Semprun, Karleana. *Madurez Escolar Integral*. Maracaibo, Venezuela: Universidad Rafael Urdaneta, Fondo Editorial Biblioteca, 2016
- Woolfolk, Anita. *Psicología Educativa*, México: 11va. Pearson, 2010

Una aproximación a la oralidad de los estudiantes que ingresan a la universidad

Vanessa Zegarra Asturizaga
Judith Grecia Tarifa Uscamayta

"La oralidad es la comunicación por excelencia."

Francisco Garzón Céspedes

Una aproximación a la oralidad de los estudiantes que ingresan a la universidad⁷

An Approach to Oral Performance of Students Beginning Higher Education College Studies

Zegarra Asturizaga, Vanessa⁸
Tarifa Uscamayta, Judith Grecia⁹

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación acerca de las dificultades de expresión oral en estudiantes que ingresan a la universidad, específicamente a la carrera de Derecho. El estudio fue realizado en una institución privada con una población estudiantil destinataria que abarca, en su generalidad, barrios periféricos y de menores ingresos de la ciudad de La Paz, Bolivia. Se aplicó una guía de observación en actividades académicas de primer semestre. La investigación es cualitativa, busca la comprensión de una realidad en un contexto específico a partir de la particularidad de sus actores. Se evidencia la presencia de vicios de dicción acompañados de deficiencias en el empleo de la gestualidad y del movimiento. En esta línea, se concluye la urgencia de una intervención educativa que lleve al acompañamiento de los estudiantes con mayor necesidad de fortalecer sus habilidades expresivas orales en el marco de un perfil profesional que potencie las competencias para desenvolverse en el ámbito laboral jurídico. Para ello se propone una orientación hacia el uso de estrategias didácticas centradas en las nuevas tecnologías en vinculación al enfoque comunicativo y lúdico, desde una mirada de mejoramiento continuo de la calidad en la educación universitaria.

Palabras clave:

Comunicación y oralidad, dificultades de expresión oral, gestualidad.

Abstract

This article presents the results of an investigation about the difficulties of oral expression in students who enter the university, spe-

7 Artículo recibido el 28 de septiembre, 2020. Artículo aceptado el 9 de noviembre, 2020

8 Docente y Coordinadora de Investigación en Universidad Salesiana de Bolivia. Licenciada en Psicología. Estudios de postgrado en Investigación, Comunicación y Formación Científica, Maestría de Educación Superior. Doctora en Ciencias de la Educación. E-mail: zegarravane@gmail.com

9 Investigadora en Universidad Salesiana de Bolivia. Licenciada en Ciencias de la Educación. Estudios en Maestría de Educación Superior. E-mail: tarifajudith.2015@gmail.com

cifically to the career of Law. The study was carried out in a private institution with a target student population that generally encompasses areas surrounding the city of La Paz, Bolivia. An observation guide was applied in academic activities in the first semester. The research is qualitative, it seeks to understand a reality in a specific context from the particularity of its actors. The presence of diction vices accompanied by deficiencies in the use of gestures and movement is evident. In this line, the urgency of an educational intervention that converges in the accompaniment of students with the greatest need to strengthen their expressive oral skills is concluded within the framework of a professional profile that enhances the competencies to function in the legal labor field. For this, an orientation towards the use of didactic strategies focused on new technologies is proposed in connection with the communicative and playful approach, from a perspective of continuous improvement of quality in University education.

Keywords:

Communication and orality, difficulties in oral expression, gestures.

1. Introducción

El mundo actual ofrece cada vez más avances y desarrollo tecnológico que, junto a la necesidad inherente a la naturaleza humana de aprender de lo que le rodea, permiten mejores formas y entornos de aprendizaje. Este artículo describe las dificultades que tienen estudiantes de primer semestre de la carrera de Derecho en el desempeño de la expresión oral y presenta una proyección para la incorporación de herramientas tecnológicas en dicho proceso didáctico y su abordaje desde una mirada de relación humana y de contextos recreativos.

El resultado de una revisión del estado de arte de la problemática muestra, en general, la escasa formación específica en el ámbito de la expresión oral, previa a la incorporación de los jóvenes a la vida universitaria. Se evidencia problemas en el uso de la expresión con sentido comunicativo. Otro elemento importante inherente a las universidades es la desconexión de los programas curriculares formativos en este ámbito, en relación con el mundo laboral. (Graells, 2016)

La interacción sociocultural comunicativa, puede entenderse desde una actividad eminentemente humana para satisfacer sus necesidades cognitivas, afectivas y sociales, a partir de una serie de re-

cursos verbales y no verbales. El niño adquiere referentes simbólicos y modelos de actuación a través de su vinculación con el contexto inmediato constituido, esencialmente, por la familia y la escuela. La familia como primer núcleo de relación comunicativa y la escuela como vehículo de socialización. En ese entendido, la cultura juega un papel preponderante en el proceso de adquisición del lenguaje, las formas de expresión son mediadas por la jerga cotidiana del contexto inmediato en un marco de formas de vida y de comprensión del mundo de los grupos de pertenencia, pero a su vez, el sujeto que tiene capacidad de actuación sobre estos esquemas comunicativos.

Estudios relativamente recientes sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje han investigado a fondo los distintos factores que intervienen en la consolidación de una buena competencia comunicativa oral; especialmente, desde la perspectiva del lenguaje integrado, con el lenguaje como principal vehículo comunicativo de la especie y específico de ella. Estos estudios confirman la vertebración de dos procedimientos: Uno, imitativo de los modelos discursivos orales que le llegan y experimenta el niño o niña que adquiere y desarrolla su lengua materna. Dos, el creativo que pone en marcha este nuevo usuario. No cabe duda de que los dos, imitación y creación, son fundamentales para la consolidación de la competencia citada. En esta línea, los estudios de Mejía-Arauz (2006) y de Treviño (2006) hallaron que las formas de relacionarse y comunicarse para aprender son resultado de prácticas de interacción desarrolladas histórica y socioculturalmente. Ambos estudios indican que, para las sociedades de herencia indígena, las estrategias de enseñanza y aprendizaje son diferentes de las empleadas en las sociedades occidentales. Para las sociedades indígenas son relevantes la participación práctica, el trabajo grupal y la comunicación no verbal, en lugar de usar el lenguaje oral como primer vehículo para aprender. (Serrepe y Zurita, 2018: 9).

El factor migratorio de las comunidades rurales hacia las ciudades generó un encuentro cultural de diversidad expresiva y de apropiación del mundo. En este contexto, jóvenes de las periferias afrontan el desafío del desarrollo en una dinámica social y laboral que exige de ellos emprendimiento y competitividad. En una sociedad globalizada y mediada por la tecnología, la expresión oral es un instrumento indispensable para negociar acuerdos y trabajar en colaboración con otros, liderar y poner en común son desempeños esenciales para el progreso.

La vida académica universitaria es el espacio por excelencia para el desarrollo de competencias comunicativas, la reflexión, partici-

pación y construcción del conocimiento mediante el diálogo son pilares del quehacer educativo. Muchas instituciones en educación superior buscan mejorar la calidad de universitarios en el rendimiento de la expresión oral. En la universidad objeto de la presente investigación, se aborda la problemática a partir de diagnósticos en el campo de la expresión oral y escrita y, justamente, a raíz de los mismos, se establece la necesidad de contar con una visión de mayor profundidad en el contexto del perfil de egreso de cada carrera, a fin de direccionar acciones específicas acordes a las necesidades formativas en el área disciplinar en concreto.

Con este cometido, se realizó una aproximación exploratoria a la problemática en instalaciones de la carrera de Derecho desde el intercambio oral con algunos estudiantes y docentes de primer semestre. Los estudiantes afirman que su dificultad para la expresión oral se da desde su formación en el nivel escolarizado, pasando “desapercibidos” en exposiciones y debates, actividades en las que muchos no encontraron la exigencia y orientación oportunas de sus maestros para corregir sus deficiencias. De hecho, los estudiantes con dificultades en este campo suelen no mostrar motivación para superar por sí mismos sus limitaciones, es más, muchos de ellos no son conscientes de estas necesidades.

A su vez, los docentes de la universidad indican que desde la amplitud del contenido de la materia de Expresión Oral y Escrita dictada en primer semestre, existen limitaciones para trabajar con mayor profundidad la expresión oral, vinculando ello a factores como la falta de estrategias consensuadas para este campo. Tras la revisión del contenido programático de la materia, se evidencia que la atención en la formación de competencias se centra en la expresión escrita. Si bien, la competencia comunicativa escrita es considerada fundamental en el rubro jurídico para desenvolverse en la redacción de documentos jurídicos por lo que se profundiza en la ortografía, puntuación, gramática y en el proceso mismo de la redacción, áreas de formación ciertamente amplias y que requieren el dominio de estrategias didácticas propias, es importante también atender los requerimientos de los estudiantes que ingresan a la universidad en lo que concierne a su oralidad.

Un estudio desarrollado por Zegarra (2015) sobre el profesional en Derecho, realizado en la ciudad de La Paz, reveló que el 71% de un total de 367 encuestados, entre empleadores y profesionales afirma que la expresión oral es un conocimiento esencial para el ejercicio profesional competente en el campo jurídico, destacando, en un 45%, la exposición argumentativa jurídica como una de las

funciones principales. Sin embargo, llama la atención que un porcentaje mayor, el 64% de los encuestados prioriza las funciones de redacción de documentos legales como una de las principales tareas a las que este profesional se dedica. En este marco, la carrera de Derecho requiere especial atención, en tanto el perfil del futuro profesional en ciencias jurídicas debe responder a las exigencias de un mercado laboral que demanda experticia tanto en el campo del pensamiento lógico y en las competencias comunicativas.

En este sentido, es menester indagar las deficiencias específicas que manifiestan los futuros profesionales en el rubro, en el entendido que su formación de base, en el primer año de incursión en la universidad, debe asentar las competencias genéricas con las que ingresa a la misma, son estas, precisamente, las que le permiten desempeñarse exitosamente en su vida académica y su correspondiente ejercicio profesional. Por tanto, la investigación busca aportar en la caracterización de dichas necesidades respecto a la expresión oral de los estudiantes en contextos académicos, con un panorama que describe de manera específica la particularidad de su oralidad.

Método

2.1. Tipo y enfoque

La investigación está definida en un enfoque cualitativo y es de tipo descriptivo. Se procedió a una revisión de aportes teóricos al abordaje de los componentes del discurso oral, así como de los fundamentos epistemológicos, pedagógicos y psicológicos que componen el marco de referencia del objeto de estudio. Se confrontaron estos resultados con indagaciones del estado del arte y desde referentes pedagógicos.

Se abordaron los componentes del fenómeno para entender las características de su manifestación en el proceso de indagación del problema y se identificaron conceptos clave, planteamientos y categorías de estudio para ser observados en el contexto desde su particularidad.

2.2. Ambiente y población

La universidad en la que se realiza la investigación se caracteriza, desde su carisma, por un alcance poblacional hacia los sectores de jóvenes de estratos socioeconómicos de mayor vulnerabilidad.

El universo está compuesto por 126 estudiantes que cursan la carrera de Derecho en el primer semestre, en el periodo académico 2/2018. En razón del enfoque de la investigación, la muestra se se-

lección a partir de la identificación previa de necesidades concretas con los estudiantes en los que se evidencia mayor dificultad en el desenvolvimiento oral. La muestra está dada por 13 estudiantes seleccionados tras la revisión de los resultados de diagnóstico institucional sobre competencias comunicativas, una vez realizadas las gestiones de autorización para el acceso a la información.

2.3. Técnicas e instrumentos

Se emplea la observación directa participante en el ambiente de clase de la materia de Expresión Oral y Escrita, en actividades de exposición temática durante el primer mes de la gestión escolar. Cabe indicar que el tema a presentar es a elección del estudiante y que el docente de la materia motiva previamente al grupo para participar en la actividad. De este modo se minimiza la presencia de factores como el desconocimiento o desinterés en los temas abordados.

El instrumento empleado es un registro de observación con categorías identificadas después de un abordaje exploratorio sobre la temática. Las categorías observadas son las siguientes:

- vicios de dicción
- muletillas
- errores de postura
- expresión corporal
- manifestaciones de ansiedad

3. Resultados

3.1. Vicios de dicción

Los estudiantes manifiestan en mayor medida el vicio de dicción denominado anfibología ya que emiten conceptos sin concordancia, utilizando palabras que llevan a la confusión, también se detectó la presencia de solecismos porque construyen una oración sin una función gramatical y esta es reproducida al ejemplificar ciertos conceptos para sustentar su tema. Así también utilizan palabras que constituyen deformaciones de vocablos correctos o de manera impropia, incorporándolos a su expresión cotidiana, tal es el caso de “dijistes”, “decia”, “ai”, entre otros. Se estima, que en razón de las características de uso común de estas expresiones en el contexto familiar o cercano en el que se desenvuelven los estudiantes, los mismos adquieren estos vicios de dicción. Ello evidencia la importancia del factor contextual en la apropiación del lenguaje y su uso en diversas situaciones comunicativas como es el caso de tareas de índole académico.

Tabla 1

Observaciones relevantes sobre vicios de dicción por participante

Descripción	
1	Presenta anfibología pues utiliza la recurrencia en la complementación de oraciones llevando ello a confusión en la interpretación: "El feminicidio siempre se da en Bolivia casi de vez en cuando".
2	La manera de expresarse es redundante, cayendo en expresiones que muestran pleonismo: "Yo soy una persona que alegra los días de mí".
3	Emite conceptos de no guardaban concordancia lógica interna, lo que además de solecismo muestra dificultad en la estructura del discurso en sí: "El aparato reproductor es la base de la conexión humana y casi reproductiva de la mujer hacia el hombre, para dar seguridad espontánea a las emociones familiares".
4	No presenta vicios de dicción.
5	Se manifiesta al utilizar el dequeísmo porque emplea "de que" en lugar de "que": "Pienso de que puedes hacerlo. Puedes tatuarte pero pienso de que será tu decisión".
6	En la exposición del tema, presenta el vicio del metaplasmo porque agrega o quita un sonido que es propio de una palabra. "Solo dije la verda, nadies me ayudó".
7	No presenta vicios de dicción.
8	No presenta vicios de dicción.
9	Su expresión muestra pleonismo porque contiene palabras innecesarias, que pueden omitirse sin alterar el significado de la "Todas las mujeres estamos aquí para tener hijos y sin responsabilidad de cuidarlos"
10	Emplea la monotonía por un vocabulario poco variado, también conocido como pobreza léxica. "Racismo es decir negro feo, personas de color y aspecto no agradable"
11	La presencia de anfibología es recurrente, emplea de forma confusa las oraciones: "Los procesos del orden jurídico son leyes, reglas del orden jurídico por manejar las leyes en orden".
12	No presenta vicios de dicción.
13	Presenta vicios de solecismo por la deficiente construcción gramatical en la oración. "Los Derechos del Niño también son deberes de ellos mismos"

Fuente: elaboración propia

3.2. Muletillas o comodines

Es muy difícil confeccionar una lista de muletillas empleadas por los estudiantes observados, toda vez que cada cual crea involuntariamente la suya. Sin embargo, algo en común es que muestran muletillas que se parecen bastante a un tartamudeo errático por defectos de ritmo en la emisión de la palabra, provocando vacilaciones y repeticiones en su expresión.

Tabla 2
Observaciones relevantes sobre muletillas por participante

Descripción	
1	Las muletillas más utilizadas son sonidos de relleno que no tienen valor alguno salvo la pausa que representa para ganar en confianza: "ehhhh, ahhh, ummm..."
2	Su pronunciación es con alargamientos fónicos: "¿sííí?, ¿nooo?, o seaaa".
3	Su comodín más empleado es el siguiente: "esteee..., estoo, yyy"
4	La muletilla más utilizada por el participante es: "¡No es fácil!...eh eh eh, mmmmm."
5	Presenta muletillas parecidas a un tartamudeo errático por defectos de ritmo en la emisión de la palabra. "El... la... el mensaje lo enviaron anoche, pero las... los... las respuestas no me convencieron".
6	Reitera una sílaba o el término completo, lo cual resulta molesto para quienes escuchan. "El número de personas era muy re... re... reducido. El número de... de... de personas era muy reducido"
7	Utilizó las muletillas denominadas cultas por su léxico depurado. "Obviamente, lógicamente, ciertamente"
8	Completa las ideas utilizando palabras como: ¿ok? ¿okey? ¡guao!, entre otros.
9	Emplea sonidos que no tienen valor alguno y se constituyen una pausa o una muletilla para sentir mayor seguridad mientras retoma la idea: "ehhhh, ahhh, yyyyy, mmmm"
10	Repite la última sílaba: "Estaba rellenadodo..." También utiliza sonidos con relleno: "mmm, yyy"
11	Al aclarar ciertos conceptos cae en muletillas como ser: "esto..., bueno..., se tiene en cuenta".
12	Repite ciertas expresiones en una idea: "Los tatuajes son lindos pero son peligrosos, pero lastiman... pero son coloridos...pero, manifiestan sus reacciones... pero causa más tentación".
13	La muletilla y comodín que utiliza más es: "También", "yyyy", "eso".

Fuente: elaboración propia

3.3 Errores de Postura

Los errores de postura cometidos por los estudiantes ante la defensa de sus ponencias fueron los siguientes: estatismo en algunos casos y en otros, movimiento repetitivo de pasos de un lado a otro haciendo muy evidente su falta de práctica para utilizar el espacio, postura encorvada con la mirada hacia abajo, con las manos decaídas. En general, no logran proyectar una adecuada postura del cuerpo al momento de participar en alguna ponencia.

Tabla 3

Observaciones relevantes sobre errores de postura por participante

Descripción	
1	Su postura es pasiva, no se desplaza por el escenario, se mantiene de frente.
2	Se mantiene de forma erguida con los codos doblados y apoyados sobre el escritorio, no usa el espacio.
3	Mantiene una postura inmóvil a lo largo de la presentación, al punto que parece estático, sin naturalidad.
4	Da un paso adelante y otro atrás, se bambolea de un lado a otro manifestando descontrol sobre la propia postura.
5	Camina con cierta soltura en sus brazos, pero parecen decaídos, agacha la cabeza en reiteradas ocasiones.
6	Se recarga sobre el escritorio, al estar apoyado utiliza sus manos con fluidez para explicar su idea, mueve la cabeza de un lado al otro para verificar si lo que dijo está en el material preparado para su exposición.
7	Da pasos de un lado a otro, se agarra las manos al exponer, se muestra desganado y mantiene su cabeza baja.
8	Se mantiene estático, solo gira su cabeza del auditorio hacia su material de exposición.
9	Tiene un buen movimiento corporal, camina con soltura, mantiene sus brazos al ritmo de sus pies, trata de conectarse con su tema al explicar a sus compañeros, logra interactuar con su grupo.
10	Mantiene los brazos en la cintura camina con lentitud de un lado a otro, maneja sus manos en la explicación.
11	Se para delante de sus compañeros, no camina. Solo mueve sus manos para señalar su material de apoyo.
12	Camina con cierta inquietud como buscando algo a su alrededor, escribe en la pizarra, da la espalda a sus compañeros, no hay movimiento de manos.
13	Logra captar la atención del público al comunicarse con su postura, camina con relativa fluidez, maneja sus manos para explicar ciertos contenidos de su tema.

Fuente: elaboración propia

3.4 Inapropiado uso de las manos

Muchos de los estudiantes no lograron acompañar con sus manos la información que transmitían en su ponencia, no emplearon sus manos, las escondieron o las ocuparon sosteniendo algún objeto. Algunos las usaron para nombrar aspectos importantes lo cual fue de gran ayuda al desarrollar su tema.

Tabla 4

Observaciones relevantes sobre uso de las manos por participante

Descripción	
1	Cuando hace una pausa, junta las manos y las puntas de los dedos tocando la barbilla.
2	Mueve mucho las manos para explicar ciertos contenidos.
3	Señala con rapidez los contenidos de su material para dar a conocer su tema, apunta con el dedo índice.
4	No utiliza las manos, se para estáticamente y repite su tema, no muestra movimiento corporal.
5	Junta con exageración las manos, entrelazándolas con fuerza.
6	No hay movimiento de manos porque están apoyadas en el escritorio, con una hoja entre ellas.
7	Sostiene el marcador en las manos, manteniendo así sus manos ocupadas.
8	Sostiene una hoja en sus manos para dar lectura al mismo.
9	Maneja de un lado al otro sus manos, cada palabra está acompañada por el movimiento de sus manos.
10	No utiliza las manos para comunicarse, ni acompaña los contenidos que presenta. .
11	Esconde las manos proyectando inseguridad y nerviosismo.
12	Sostiene un bolígrafo en la mano y juega con él moviéndolo constantemente entre los dedos.
13	Cruza los brazos y desarrolla rápidamente su tema, da la impresión de estar molesto.

Fuente: elaboración propia

3.5. Gestualidad y mirada

Más que tics gestuales o de movimiento, se observó el que varios estudiantes no centran la mirada correctamente, la llevan al piso o la centran solamente en el material expositivo, es decir, la llevan a otro lado y no la focalizan en el público como es debido. Por tanto, muestran dificultad para establecer contacto visual con sus compañeros o la focalizan solamente en el docente, en muchos casos centran su atención en leer, línea por línea, el material que utilizan. Estas observaciones se apoyan en el registro de conductas presentadas en el siguiente acápite.

Tabla 5

Observaciones relevantes sobre gestos y mirada por participante

Descripción	
1	Inicia con gestos de asombro, al expresar la idea central de su tema.
2	No hay contacto visual con sus compañeros, mira al piso o al techo.
3	No presenta ningún gesto en particular que llame la atención.
4	Coloca los ojos en blanco cuando trata de recordar algún autor de su tema, se enfoca más en mirar al techo.
5	No presenta algún gesto hacia los demás esta estático repitiendo lo aprendido
6	Sonríe con frecuencia al exponer sus ideas y cuando no recuerda el contenido.
7	Realiza muecas con la boca, cierra repetidamente los ojos.
8	Sus gestos acompañan el contenido metafórico de su discurso.
9	Apunta la vista directamente a su material de exposición y a sus compañeros.
10	Mueve continuamente la boca mientras señala algunas imágenes que están en su material.
11	No hay ningún gesto que emita de manera llamativa.
12	Mira de un lado a otro como si estuviera buscando a alguien.
13	No hay contacto visual con el grupo ni con el docente.

Fuente: elaboración propia

3.6 Manifestaciones de ansiedad

Las manifestaciones de ansiedad más frecuentes en los estudiantes están dadas por la inhibición y el nerviosismo, manifestando falta de serenidad para exponer sus ideas. También se evidencia la evasión de la mirada como una señal de ansiedad. En este entendido, las observaciones registradas muestran dificultad en los participantes para afrontar situaciones que generen angustia producida por una percepción de amenaza o temor ante estímulos externos, tal es el caso de las presentaciones orales en contextos académicos. Cabe indicar, que la evasión de la mirada está necesariamente vinculada a procesos inhibitorios o deficiencias, en mayor o menor grado, para la interacción social, siendo la habilidad expresiva de la mirada uno de los componentes esenciales para la extensión del sí mismo en el entorno.

Tabla 6

Observaciones relevantes sobre manifestaciones de ansiedad por participante

Descripción	
1	Comienza con cierta inquietud, evade la mirada, cita algunas palabras con alguna dificultad en la fluidez.
2	Muestra nerviosismo y agitación.
3	Expresa inseguridad y temor en el rostro al pronunciar algunas palabras escritas en inglés.
4	Tiene cierta tensión al presentar su tema, se muestra retraído y muy presionado por acabar su participación.
5	Se muestra muy nervioso cuando olvida algún concepto.
6	Es tímido, presenta sudoración al comenzar a hablar, mira a otro lado está inquieto.
7	Se muestra seguro en su actuar.
8	Presenta sudoración y algunos movimientos de inquietud, ansiedad.
9	Muestra relativa tranquilidad.
10	Está muy ansioso por dar inicio a su discurso, repite algunas palabras innecesariamente.
11	Se muestra nervioso al compartir sus experiencias sobre el tema, tartamudea.
12	No presenta nerviosismo, se expresa confiado en sí mismo.
13	Presenta inhibición y nerviosismo al desarrollar el tema.

Fuente: elaboración propia

4. Discusión

Todo estudiante de la carrera de Derecho requiere expresar seguridad en sus palabras y posturas al momento de realizar su práctica profesional, ello favorece ampliamente el asegurar su incursión en el mercado laboral y demostrar su competencia laboral en la relación social, dinámica e interacción de trabajo en equipo y con sus clientes. Los resultados obtenidos tras la observación del desenvolvimiento oral de los estudiantes de primer semestre, muestran dificultades que ponen de manifiesto diversos componentes analizados a continuación.

En primer lugar, es importante comprender que, más allá de factores culturales, los vicios de dicción deben ser evitados o minimizados a la hora de dirigirse al público para garantizar el éxito en la comunicación. Hablar correctamente es la principal carta de presentación ante un auditorio, y en el caso de un profesional en Derecho, ante sus potenciales clientes. Los problemas observados en cuanto

al empleo de la palabra y la construcción del discurso están necesariamente, asociados, entre otros factores, a la carencia del hábito de la lectura y la falta de práctica de la redacción de textos; tal como manifiesta Quispe (2017), la lectura facilita el aprendizaje de la correcta expresión del discurso.

Por otra parte, las muletillas son recursos expresivos que aparecen con frecuencia en el discurso académico y que, en algunos casos como indica Jiménez (2015), permiten impregnar cierta continuidad y fluidez en la comunicación. Sin embargo, los estudiantes observados hicieron uso indiscriminado de las muletillas (eh, mm, y, también), mostrando con ello empobrecimiento en la expresión oral, escasez de vocabulario, pobreza informativa. Es importante considerar al respecto los hallazgos de autores como Vivaldi (2017) en el sentido que las muletillas y los comodines varían según factores emocionales, socioculturales, geográficos, tradicionales o estilísticos y que están asociados también, con mayor frecuencia, a la pobreza de vocabulario, nerviosismo e inseguridad.

En cuanto a la postura corporal adoptada por los estudiantes para la exposición de su tema frente al público, existe una tendencia a no emplear el espacio del que disponen y, a su vez, mostrar rigidez postural. De hecho, Martínez (2016) afirma que es importante prestar atención a la postura en diversas actividades diarias y, en todo caso, la postura adoptada debe favorecer el desenvolvimiento de la persona, de manera acorde a la situación comunicativa, evitando posiciones notablemente estáticas que representen una carga de peso inadecuada y pongan e impliquen un riesgo para la salud de la persona.

Por su parte el uso de las manos está asociada a la expresión de los afectos del ánimo, autores como Rodríguez del Rey (2015) destacan que las manos acompañan el ritmo de la voz y permiten aportar mayor fuerza a lo que se intenta transmitir. En el caso de los estudiantes observados, se evidencia que varios hacen escaso uso de las manos como un recurso comunicativo, desaprovechando la posibilidad de enriquecer lo que expresan con la palabra. En este entendido es interesante el aporte de Pease y Pease (2019) al indicar que no reprimir la gestualidad permite dar estabilidad al ánimo proyectando seguridad, honestidad y cercanía, siempre y cuando la persona se desenvuelva de manera natural y no exprese gestos que, por sus connotaciones negativas, puedan hacer peligrar la congruencia que debe haber con el mensaje verbal.

En las observaciones realizadas, se encontró que varios estudiantes fijaban la vista en otros componentes y no así, en el público

auditorio o, en su defecto, evitaban el contacto visual y bajaban la mirada. Al respecto, Rodríguez del Rey (2016) enfatiza en que toda expresión gestual y de movimiento puede reforzar, apoyar o sustituir un mensaje. Por tanto, en el caso de contextos de exposición o de intercambio de ideas, es importante que el estudiante se exprese de forma que el público se sienta partícipe, pues lo que se busca es exponer puntos de vista, criterios y argumentos.

A lo descrito, se acompaña lo observado en cuanto al empleo de la gestualidad y del movimiento. Por un lado, fueron pocos los estudiantes observados que se apoyaron en la gestualidad para transmitir calidez en el discurso con gestos como ser la sonrisa o dar énfasis gestual según el contenido del discurso dado. Además, se constató la relación entre el comportamiento del cuerpo y la ansiedad, pues los estudiantes exteriorizaron su ansiedad a través de las manos y de los brazos, manteniéndolos, en muchos casos sin funcionalidad de apoyo a lo expresado con palabras. Incluso la posición de la cabeza y la voz se vieron afectados por la ansiedad de los estudiantes.

Justamente, en cuanto a las manifestaciones de ansiedad, las señales recurrentes de los estudiantes frente al público fueron la tensión muscular, el rubor, la pérdida de concentración y la voz inestable. Estas expresiones corporales son manifestaciones de estados emocionales que conllevan ansiedad. La ansiedad, está relacionada con la sensación de temor y angustia. En este caso una situación de exposición oral activa en los estudiantes ocasiona diversos miedos como a ser evaluado negativamente por los demás, a no ser escuchados, a no tener nada interesante que decir, y/o a la vergüenza que se pueda pasar frente a un posible fracaso en la tarea que debe cumplir. Por tanto, se vinculan con la configuración interna de la persona, sus motivaciones y su sistema atribucional, es decir, el cómo se percibe y qué siente respecto a sí misma.

Diversos estudios evidencian las dificultades que atraviesan los estudiantes en relación a la expresión oral, llevando ello a la búsqueda de soluciones efectivas que permitan apoyar a los estudiantes en su desarrollo comunicativo y favorecer su carrera profesional. Muchas de las propuestas de acción frente a la necesidad de fortalecer estas competencias radican en la interacción de estrategias didácticas y en la generación de situaciones que promuevan el uso de facultades que hacen a la expresión oral con propósito de interrelación. En esta línea, se trabaja la expresividad desde la interacción humana al ser esta una facultad, esencialmente social. Autores como Veliz (2018) destacan que la expresión oral es un instrumento

indispensable para participar en las actividades académicas, para atender consultas, llegar a acuerdos y trabajar en colaboración con otros. Graells (2016) indica, asimismo, que los estudiantes universitarios aprenden empleando la reflexión, participando de un diálogo continuo en el que se construye el conocimiento y se enriquece el dominio de expresarse en público. Justamente, en el marco del perfil profesional de la carrera de Derecho existen reflexiones como las de Cuenca, Andino y Padrón (2018) que enfatizan en las reformas judiciales actuales en la práctica jurídica actual en América Latina, específicamente, en el sistema procesal.

Dichas reformas privilegian la oralidad mediante el ejercicio del discurso jurídico en sus diferentes situaciones comunicativas: el debate, la argumentación y la refutación, entre otras. Por ello se hace urgente la atención de estas competencias en la formación de futuros profesionales, pero a la vez resulta contradictorio que aunque en la mayoría de los diseños curriculares se considera que este profesional debe estar capacitado para expresarse oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros, la práctica cotidiana revela que esta aspiración no siempre se logra, pues generalmente suele prestársele mayor atención a la expresión escrita (Zaldívar, 2016 y otros en Cuenca y otros, 2018).

En este marco, los resultados obtenidos permiten apreciar el significado que adquiere el lenguaje corporal para la oralidad en los estudiantes observados, un lenguaje corporal que media, necesariamente, las relaciones humanas. En suma, la formación de la expresión oral puede considerarse como un medio importante y eficaz para el desarrollo del estudiante en su integralidad, pues le permite el ejercicio de la interacción humana, y con ello la práctica del léxico, y la proyección de sí hacia el entorno, aspectos relevantes no solo para su perfil profesional sino en su ámbito de vida personal. De hecho, para los profesionales del Derecho la comunicación oral posibilita, entre otros ámbitos, la interacción directa entre los participantes del proceso judicial agilizando el referido proceso.

Por tanto, las estrategias didácticas proyectadas para atender el aprendizaje de competencias de expresión oral con los estudiantes que muestran mayores limitaciones en este rubro, deben pasar necesariamente por la atención de lenguaje corporal, además de por la estructura y forma del discurso. Todo ello repercute finalmente en la competencia del estudiante para desenvolverse en el rubro comunicativo oral. Al respecto vale la pena nombrar la sistematización que realizan Barrio del Campo y García (2006: 4-6) tras la revisión de los trabajos publicados por Barrio y Borragán (1998, 1999, 2004, 2005):

En todo proceso de comunicación es fundamental tener en mente el correcto funcionamiento de tres aspectos: la voz, la personalidad y el lenguaje que utiliza quien comunica. Ellos se analizan las diferentes condiciones que precisa cualquier comunicación y que se pueden sintetizar en:

- En cuanto a la voz y las palabras: claridad, volumen adecuado al contexto, ritmo adecuado, ayudarse del cuerpo, saber jugar con la voz.
- En cuanto a la personalidad: autoestima, empatía, sintonía, autenticidad, autocontrol, asertividad,
- En cuanto al mensaje: preparación, corrección, orden, claridad de las ideas, novedad.

Se hace necesario perfilar políticas educativas de perfeccionamiento de competencias de comunicación oral en Educación Superior, pues se constituye en campo de acción de alcance macro. Uno de los pilares en este cometido es la innovación de estrategias didácticas en coherencia con el protagonismo que adquieren las nuevas tecnologías en un Sistema Educativo Universitario que abarca diversidad de realidades en los estudiantes y debe atender la diversidad lingüística existente en el país; partiendo siempre del propósito de rescatar, recuperar, revalorizar y revitalizar la comunicación.

Un elemento a considerar justamente para la innovación pedagógica y en el contexto actual, es el uso de tecnologías de información y comunicación en actividades de formación, pues estas favorecen a que los estudiantes tengan diversas perspectivas y se motiven a trabajar de manera novedosa, práctica, en procesos interactivos que permitan contextualizar lo aprendido.

5. Conclusiones

El estudio presentado aporta con la especificidad de la realidad de estudiantes que ingresan a la carrera de Derecho en una institución de Educación Superior que abarca poblaciones estudiantiles de zonas periféricas en la ciudad de La Paz. Se ha identificado, en el grupo de estudio, la necesidad de un acompañamiento integral para el desarrollo de estas competencias tanto en la línea del fortalecimiento del componente personal vinculado a la seguridad y confianza en sí mismos, como del componente corporal que hace a la conciencia expresiva del propio cuerpo y del componente oral, propiamente dicho, que implica el uso efectivo de la palabra en el contexto académico y que, necesariamente, cruza por una formación lingüística.

Tras el acercamiento al problema planteado, se detectaron dificultades para el uso apropiado del vocabulario, ciertamente limi-

tado en muchos de los estudiantes, empleo de muletillas, vicios de dicción como la anfibología y el solecismo, palabras incorrectas insertadas dentro del discurso que generan imprecisiones y confusiones, preferencia de un registro lingüístico informal coloquial, timidez a la hora de hablar frente a los demás, signos de ansiedad, limitaciones en el acompañamiento del discurso con el lenguaje corporal y gestual, falta de fluidez verbal y ausencia de estrategias para organizar el discurso, que repercuten en el tono de voz, espacios de silencio e inamovilidad corporal.

Existe la necesidad de promover la atención de estudiantes con mayor déficit en el desenvolvimiento de la oralidad, en situaciones como la simulación de presentaciones orales, la interacción formal en grupos académicos y otros, todo ello en el marco de la formación del futuro profesional en Derecho. Como indica Graells (2016), la expresión oral es un instrumento indispensable para participar en las actividades académicas, negociar acuerdos y trabajar en colaboración con otros. Los estudiantes universitarios aprenden a reflexionar a través de la práctica del diálogo en el que se construye el conocimiento y se enriquece el dominio de expresarse en público.

A su vez, es evidente la importancia de profundizar con investigaciones de campo en la población estudiada, sobre elementos como como el empleo de la voz, la dicción y tonalidad y entonación, así como sobre el ritmo y contenido del discurso. Estudios y aportes sobresalientes al tema en otros países, han dado lugar al planteamiento de estrategias didácticas y a la identificación de habilidades y competencias en relación a la expresión oral. Las dificultades también han sido consideradas como causas y efectos de componentes articulados como ser factores culturales, económicos, formativos y otros.

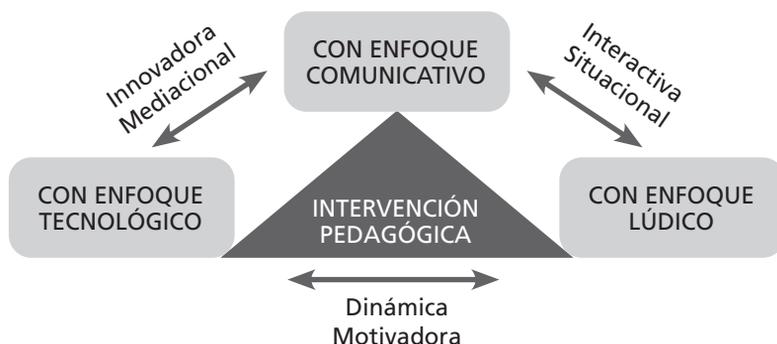
En el contexto actual, y en razón del vertiginoso cambio a raíz de la ola tecnológica, es evidente la importancia de promover el uso de estrategias didácticas sustentadas en herramientas innovadoras acordes a los desafíos actuales en educación y en vinculación con otros factores que hacen al aprendizaje significativo hoy en día. Este campo está en desarrollo y, ciertamente, las acciones a perfilar deberán despertar el compromiso de docentes y el involucramiento de los estudiantes más allá de la presentación expositiva de contenidos. Si se quiere lograr un cambio productivo en los estudiantes, con un perfil oral acorde a su carrera, es importante contar con estrategias didácticas apoyadas por la tecnología que respondan al dinamismo que tiene hoy el estilo de vida de nuestra juventud.

A partir de la identificación de la problemática y de los resultados obtenidos con el estudio realizado, se pone en consideración

de la comunidad académica la siguiente propuesta para el abordaje transversal de competencias de expresión oral en estudiantes universitarios que cursan el primer año de formación académica.

Figura 1

Enfoques para la intervención pedagógica en expresión oral



Fuente: elaboración propia, 2020.

- **Enfoque comunicativo.** Se sustenta en el uso del lenguaje en contextos con un sentido de interacción, no hay sentido al tener en cuenta solo la pronunciación, el volumen o fluidez en la expresión oral. El enfoque promueve la incorporación de espacios interactivos lo más verídicos posibles, que tengan sentido para el estudiante y en los que lo importante no es tanto cómo se dice sino el comunicarse. Es importante que el joven sienta la necesidad de utilizar la lengua con el propósito de conseguir algo en situaciones comunicativas próximas a su realidad. De nada sirve dedicarse solo a repetir frases con ejercicios vocales, realizar correcciones posturales y gestuales o prácticas de estructura morfo-sintáctica. Ello no implica que los estudiantes no requieran conocer la acentuación y gramática correctas o las características del discurso académico; al contrario, estos conocimientos le darán el marco desde el cual evaluar su propio desempeño, sino implica que lo prioritario es expresarse, aunque se cometan errores. Este enfoque promueve la confianza en el estudiante para superar sus propias dificultades y, de manera progresiva, asentar su seguridad y confianza en sus propias competencias, a medida que enfrenta y supera situaciones de mayor complejidad. Requiere, por tanto, una condición previa sumamente importante: un sistema educativo en el que se promueva el acompañamiento al estudiante con tutores comprometidos con su crecimiento integral de modo que intervengan de manera oportuna en su orientación.

- **Enfoque tecnológico.** Las nuevas tecnologías como línea de acción se han convertido en una gran herramienta de innovación que favorece el intercambio de información y que amplía actividades en la educación y del entretenimiento. Las nuevas tecnologías abren un gran abanico de posibilidades para que el ser humano pueda expresarse, desarrollar habilidades cognitivas, emocionales y sociales, todo desde una mirada de la tecnología aplicada al desarrollo de la persona. Las Ntics y sus efectos en los distintos espacios de la educación formal y no formal, han trastocado las tradicionales formas de pensar los procesos de enseñanza-aprendizaje. De hecho, existen diversidad de alternativas y recursos que pasan por redes sociales y plataformas educativas virtuales que pueden ser empleadas como recursos efectivos en tanto su mediación sea adecuadamente diseñada e implementada respondiendo a la necesaria vinculación de los componentes didácticos objetivo, contenido, método, docente, estudiante y contexto. En tal sentido, el enfoque no responde solo al uso de las tecnologías, sino a su implementación de modo que se favorezca el aprendizaje y la enseñanza desde procesos metacognitivos, cognitivos y de autogestión del propio aprendizaje, tarea por demás titánica pero urgente en este nuevo contexto educativo.
- **Enfoque lúdico.** Las actividades formativas deben responder a la motivación de los estudiantes, de modo que el aprendizaje se desarrolle en un ambiente recreativo y activo, se busca que la alegría sea un catalizador para fortalecer la estructura interna, esa que le proporcione vitalidad, seguridad, autoestima y deseo de abrirse al mundo y explorar. El objetivo de todo proceso educativo en la universidad es lograr un aprendizaje significativo para la vida del futuro profesional. De allí que una propuesta lúdica para la oralidad incorpora, principalmente, la narración y la dramatización acompañados de gestualidad y movimiento. Estas experiencias pedagógicas promueven, además, el contexto ideal para abordar la enseñanza de competencias orales desde el enfoque comunicativo y la vinculan al uso de recursos tecnológicos que despierten la curiosidad y el deseo por el descubrimiento.

6. Referencias Bibliográficas

- Barrio del Campo, José Antonio y García María. “Las nuevas tecnologías como herramienta pedagógica para facilitar la comunicación” en *Ícono 14* n°1(4), 2006. Disponible en <https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/399>

- Cuenca, Maritza. y otros. “La competencia comunicativa oral en la formación de abogados: resultados de un diagnóstico y acciones para su desarrollo” en *Universidad y Sociedad* n° 1(10), 2018. Disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000100199
- Graells, Marco. *El conocimiento de los profesores como una propuesta formativa*. Buenos Aires Argentina: Canaza, 2016.
- Jimenez, María Elena. *Uso excesivo de muletillas y comodines en las exposiciones científicas orales en Medisan* n.º 4 (19), 2015 [en línea]. Disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192015000400011
- Pease, Barbara y Pease Allan. *El lenguaje del cuerpo: cómo interpretar a los demás a través de sus gestos*. Amat Editorial Alan Lora, 20-21, 2019 [en línea]. Disponible en <https://www.amazon.com/-/es/Allan-Pease/dp/8497353692>
- Quispe, Wilma. *Estrategias Interactivas para mejorar la Expresión Oral*. Tesis de Licenciatura. La Paz Bolivia: Universidad Mayor de San Andres, 2017
- Rodríguez del Rey, Arianna. *Estudio de la interacción entre comunicación gestual y entonación en el discurso académico del profesor universitario*. Tesis de Licenciatura. Santa Clara, Mexico: Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villa, 2015. Disponible en <https://dspace.uclv.edu.cu/handle/123456789/2880>
- Roldan, Eduardo. “La competencia comunicativa y la expresión oral” en Revista *Documentos Lingüísticos y Literarios UACH*, n.º 26-27, 2003. Disponible en http://www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=52
- Serrepe, Dany y Zurita, Zarina. *Influencia del entorno familiar y el desarrollo de la expresión oral*. Tesis de Licenciatura. Lambayeque, Perú: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, 2018. Disponible en <http://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/UNPRG/1726/BC-TES-TMP-579.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Torrez, Juana. *Estrategias para Fortalecer la Expresión Oral*. Tesis de maestría inédita. La Paz: Universidad Mayor de San Andres, 2017
- Veliz, José. “La importancia de la expresión oral en el ejercicio laboral” en *Orbis Tertius UPAL* n.º 3 (2): 2018 [en línea]. Disponible en <https://www.biblioteca.upal.edu.bo/htdocs/ojs/index.php/orbis/article/view/32>
- Vivaldi, Martín. *Del pensamiento a la palabra. Curso de redacción. Teoría y práctica de la composición y el estilo*. La Habana: Pueblo y Educación, 2017
- Zuñiga, N. M. *Avances Latinoamericanos en relación a la comunicación*. Huancayo Peru: Tajilbos, 2012.

Logros y dificultades en investigación educativa

Dalia María Rocha Narváez

*"Investigar es ver lo que todo el mundo ha visto,
y pensar lo que nadie más ha pensado."*

Szent-Györgyiman

Logros y dificultades en investigación educativa¹⁰

Achievements and Difficulties in Educational Research

Rocha Narváez, Dalia María¹¹

RESUMEN

El acompañamiento como tutora y tribunal para la revisión de tesis de Maestría en Educación Superior, en dos universidades privadas del país, desde el 2009 hasta la gestión 2020, ha motivado a la investigadora a revisar con detenimiento los logros y las dificultades que conllevan estos procesos de investigación científica, para focalizar los aspectos con mayores dificultades que se presentan en el desarrollo de los trabajos y así plantear acciones destinadas a poder superarlas, aportando mediante el análisis de la pertinencia del contenido de las tesis presentadas, sin la pretensión de incidir directamente en la calidad educativa de la formación de post grado en el país, sino brindar elementos a considerar para la revisión de dicho contenido. Para guiar el presente análisis se ha diseñado un mapa metodológico que marca el camino de esta investigación descriptiva de tipo cualitativo que toma como base lista de cotejo que hacen a los informes de los tribunales revisores. Estos instrumentos son de gran apoyo y en tal sentido sus componentes fueron tomados como categorías de análisis para cumplir el objetivo previsto: estudiar los aspectos con mayores complejidades. La revisión minuciosa permite señalar que la debilidad mayor se inicia en precisar el problema de investigación y esto lleva a imprecisiones en el diseño de investigación, la selección del método o métodos de investigación; en los instrumentos de recolección de información se hallan ausencias para validar los mismos, finalmente en la elaboración de la propuesta se encuentra también una fragilidad en su validación. Con estas posibilidades y limitaciones se presenta, un sencillo y concreto aporte a las y los investigadores en Educación Superior.

Palabras clave

Investigación educativa, metodología de investigación, formación en investigación.

10 Artículo recibido el 25 de octubre, 2020. Artículo aceptado el 28 de octubre, 2020.

11 Docente en Universidad Nacional de Oriente, Universidad Boliviana de Informática y Universidad Salesiana de Bolivia. Licenciada en Ciencias de la Educación. Estudios de postgrado en Neurodesarrollo Infantil, Desarrollo Humano Integral y Formación de Formadores. Magister en Educación Superior.
E-mail: daliarnpankarita@hotmail.com

Abstract

Tutoring students and being part of the committee reviewing the Master's theses in Higher Education, in two private universities in the country, from 2009 to 2020, has motivated the researcher to carefully review the achievements and difficulties presented by the processes of scientific research to identify the most challenging aspects and thus propose actions aimed at overcoming them by contributing with simplicity and without pretensions to influence the educational quality of postgraduate training in the country. To guide the present analysis, a methodological map has been designed that marks the path of this qualitative descriptive research, which is based on checklists that make up the reports of the reviewing courts. These instruments provide significant support, in that sense their components were taken as categories of analysis and thus fulfil the intended objective: to study the aspects with greater complexity. The meticulous review makes it possible to point out that the greatest weakness begins in specifying the research problem, and this leads to inaccuracies in the research design, the selection of the research method or methods; In the information collection instruments there are gaps to validate them, finally in the preparation of the proposal there is also a weakness in its validation. With these possibilities and limitations, a simple and specific contribution to researchers in Higher Education is presented.

Keywords

Educational research, research methodology, research training.

1. Introducción

La elaboración de los trabajos de tesis de maestría, entendiendo estos como una segunda experiencia de investigación (en algunos casos la última, en la práctica profesional) conlleva una serie de logros y dificultades. La finalidad de esta investigación es precisar esos aciertos y las dificultades, para perfilar sugerencias destinadas a colaborar en futuros trabajos similares en la Maestría de Educación Superior en el marco de las diversas variables que conforman el espectro de la calidad educativa.

Iniciando este acápite con la revisión de referentes teóricos respecto a la investigación en educación superior se encuentra relevantes los siguientes aspectos.

La UNESCO realizó una investigación sobre el Índice de Desarrollo Educativo, en el que los países de Iberoamérica, excepto Argentina, se hallan por debajo del tercio de países con mejor desarrollo

(Canadá, Gran Bretaña, EEUU) Esta investigación señala que, hasta el 2005, el crecimiento de las universidades ha sido importante sobre todo en cobertura y en investigación y postgrado (Didriksson Axel. 2005: 28 – 30). También desde la UNESCO, en 2014, esta vez desde la Universidad de Chile, Víctor Orellana presenta el Panorama Actual y Desafíos de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, en el que Latinoamérica hay una mayor presencia de educación superior en el mundo, alcanzando un 48.2% (Brunner & Ferrada Hurtado, 2011 en Orellana 2014: 6). También se señala: “*Mayor creación científica y formación de profesionales, científicos y técnicos, son rasgos relevantes de las transformaciones recientes en la educación superior a nivel global*” (Orellana: 2014: 7). A la conclusión del artículo de Orellana se señala que unos de los primeros desafíos de la educación superior en América Latina y el Caribe gira en torno a la *capacidad de generar producción científica y tecnológica* propia en vinculación directa con el desarrollo productivo, incrementando las instituciones de investigación y las capacidades de los grupos científicos de trabajar colaborativamente.

Este panorama en Latinoamérica, evidentemente, muestra que la producción de conocimientos a través de la investigación tiene un largo camino por recorrer tanto en la producción de investigaciones como en el desarrollo de las competencias necesarias para realizar dichos trabajos. Revisando la literatura especializada en competencias investigativas se encuentra, por ejemplo, que algunos autores señalan: “La necesidad del desarrollo de este tipo de competencias está unido al desarrollo histórico de las Universidades en Latinoamérica y a los retos que impone la sociedad contemporánea a estas.” (Bernheim & Bernheim, 2003). En el caso de Vargas Rodríguez establece que estas competencias investigativas se constituyen en un eje curricular indicando lo siguiente:

En la Educación Superior es necesaria una formación integral que tenga en cuenta las competencias investigativas del ser, el hacer y el conocer. Aprender a ser involucra el desarrollo de valores como el compromiso, el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la participación, la autonomía, el amor propio, la coherencia, el trabajo en equipo y la sana convivencia, entre otros. En el hacer se observa, analiza, interpreta, deduce, comprende y se construye conocimientos, se realiza la investigación a partir de una realidad concreta. Y en el saber, se adquieren conocimientos acerca de la investigación científica, cómo se formulan problemas, hipótesis, redacción de objetivos viables y medibles, trabajo de campo, técnicas e instrumentos, análisis e interpretación de la información, que permita realizar investigación de calidad. (Vargas Rodríguez, 2010: 13).

En referencia a la situación en nuestro país, como primer paso se señala el marco legal que, en el Reglamento de Universidades Privadas del 2015, en su Capítulo V MAESTRÍA, Artículo 15° señala:

(Definición). Es el proceso de formación sistémica que pretende... *desarrollar conocimientos y habilidades teórico – metodológicas para la investigación y generación de conocimientos en áreas de su profesión*¹² y desarrollar un pensamiento crítico y creativo que permita comprender y proponer soluciones a problemas y necesidades científicas, económicas y sociales del país. (MIN EDU, 2015:98).

El resultado especifica que las y los maestrantes han desarrollado los conocimientos y habilidades necesarias para la investigación y, por ende, para la elaboración del perfil y el estudio de campo, entendiendo estos desempeños como competencias investigativas. Dichas competencias se efectivizan en la planeación, ejecución y sustentación de su investigación en Trabajo de Grado, con la respectiva concreción en la presentación de un documento formal que debe cumplir con los requerimientos mínimos de pertinencia establecidos por la institución a la que pertenece.

En el contexto boliviano es necesario reconocer que en el imaginario colectivo prima la percepción de que hacer una tesis de postgrado es de alta complejidad, que conlleva mucho tiempo y que es un tema para especialistas; el primer hito importante: el perfil de tesis. Usualmente un *perfil de tesis* se elabora como último trabajo del módulo de investigación o taller de tesis que es parte de la formación común en una maestría. A partir de la revisión del perfil, el docente guía o tutora acompaña el trabajo de investigación del postulante para finalmente llegar, como un logro destacado, a la primera versión en un *borrador de tesis*. Es sobre este documento que se fija la atención y análisis de los tribunales revisores en diversas instancias, por tanto, debe en sí mismo, evidenciar la calidad de la investigación. Destaca, entonces, la importancia de que su contenido sea pertinente y se constituya en un referente de producción científica.

Para analizar la problemática que atañe al contenido de las tesis en programas de Postgrado, se ha establecido como referente el análisis de dos programas de Maestría en Educación Superior ofertadas por una organización no gubernamental educativa en convenio con dos universidades privadas bolivianas. Cabe recalcar que el proceso formativo de competencias investigativas en los participantes de los programas estuvo a cargo exclusivo de dicha organización, siendo

12 Resaltado para propósito del presente texto

las universidades las instancias de organización y seguimiento en el proceso de elaboración de tesis.

En el marco descrito, es que la investigación parte del análisis de una problemática establecida de la siguiente manera: ¿Cuáles son las limitaciones del contenido presentado en las tesis en Maestrías de Educación Superior de dos universidades privadas del país, tanto en lo que respecta a la estructura propositiva del tema como a la metodología de la investigación? Este enunciado precisa dos *categorías de análisis* centrales: la estructura propositiva y la metodología de la investigación como contenido de los trabajos de tesis.

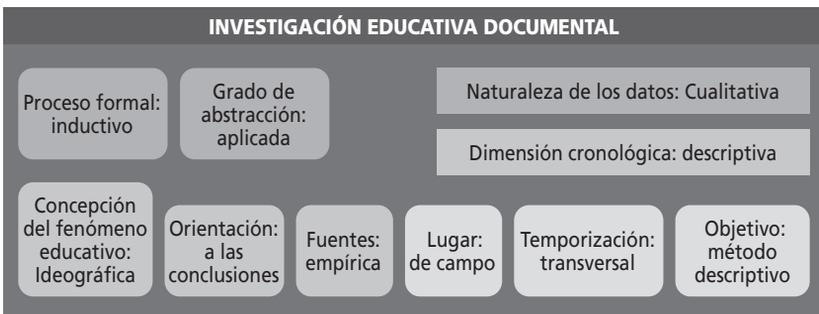
El objetivo general de la investigación es plantear opciones para coadyuvar a la precisión de la estructura propositiva y la metodología de las tesis de Maestría en Educación Superior como contenido del documento de Trabajo de Grado, estableciendo los alcances y las limitaciones de los trabajos presentados en dos universidades privadas de La Paz y Santa Cruz entre 2018 y 2020.

En este punto es preciso señalar que la autora del presente artículo es miembro del tribunal revisor de los trabajos señalados y, en esa calidad, accede a las versiones finales de tesis y emite los informes correspondientes, es sobre esa información que se efectuará el análisis.

2. Materiales y métodos

Siguiendo a Rafael Bisquera, en las investigaciones en Ciencias Sociales hay una mayor tendencia a no seguir un método puro, sino a trabajar con metodologías no excluyentes y diversas; de allí que se hable de un “espectro metodológico”, (Bisquera, 2009: 60 – 79). Para este caso se ha diseñado un mapa metodológico que dé cuenta, en una sola mirada, del tipo de trabajo que se presenta.

Figura 1
Mapa metodológico



Fuente: elaboración propia, 2020

Describiendo el mapa metodológico, en la corriente de Bisquera, esta es una Investigación Educativa Documental, que sigue una lógica inductiva, por el grado de abstracción es aplicada ya que tiene como finalidad resolver algunos problemas prácticos. El componente documental se da en cuanto trabaja con información de fuente primaria emanada de la revisión de las tesis (Tancara Q. Constantino. 1995: 93 – 98) que sigue el procedimiento de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información en torno a un determinado tema. Rizzo Madariaga Janeth. 2015: 23).

Se desarrolla con una metodología cualitativa con base en la interpretación; es también una investigación ideográfica al basarse en aspectos particulares, así mismo está orientada a las decisiones, es decir el interés es contribuir a superar los inconvenientes. Al ser descriptiva, no manipula ninguna variable, confirmado esto por la dimensión cronológica que asume, y además por ser *ex post facto*, ya que estudia el fenómeno presentado de forma regular (natural). Por el lugar donde se realiza, es una investigación de campo, es decir parte de situaciones reales y finalmente, es un estudio de sujeto único ya que toma los datos de un grupo reducido de informes de tesis, pero la representatividad no es de su preocupación.

Como *instrumento de recolección de información* se aplica una lista de cotejo (formularios de revisión del tribunal de tesis de maestría de las universidades referidas) misma que fue diseñada y aplicada por equipos de docentes revisores de las universidades, entre 2018 y 2020. Siguiendo el mapa metodológico, los referentes teóricos y en función de los objetivos de la investigación, es en esta lista de cotejo que se contemplan las categorías de análisis.

Tabla 1
Categorías y subcategorías de análisis

CATEGORÍA DE ANÁLISIS: Introducción a la estructura propositiva de la investigación	
SUB CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
➤ Antecedentes	La información está contextualizada conforme al área de investigación y está respaldada por los referentes correspondientes.
➤ Formulación de la Temática	Se plantea claramente el tema de investigación focalizando el problema y sus componentes.
➤ Justificación e importancia del tema de investigación	Especifica la pertinencia y aporte a la investigación en Educación Superior y a la institución donde se desarrolla el trabajo.
➤ Formulación del Problema	El enunciado debe estar claro, no necesariamente en forma de pregunta.
➤ Objeto de Estudio	Claramente diferenciado, aunque vinculado, del problema y del tema de investigación.
➤ Objetivos	Están claramente y gramaticalmente formulados. Se diferencian claramente del objetivo general y son subyacentes al mismo.
➤ Delimitación del Tema	Toma la precisión del tema dentro del contexto y su la delimitación temporal y espacial.
➤ Características de la Investigación	Define el enfoque de la investigación, lo describe y sustenta pertinentemente.
CATEGORIA DE ANÁLISIS: Metodología de la investigación	
SUB CATEGORIAS	DESCRIPCIÓN
➤ Diseño	Está claramente definido y suficientemente explicado.
➤ Hipótesis	El enunciado es preciso, responde al problema y presenta las categorías o las variables
➤ Definición de Variables (en su caso)	Son precisas, definidas conceptualmente y operacionalmente.
➤ Operacionalización de Variables (en su caso)	Presenta dimensiones en base a su definición y precisa indicadores (según tipo de variables).
➤ Tipo de Investigación	Enunciado y explicado con el sustento teórico y operativo en relaciona al tipo de estudio.
➤ Métodos de la Investigación <ul style="list-style-type: none"> ○ Métodos Teóricos. ○ Métodos Empíricos. 	Están definidos con precisión y en relación con el enfoque del trabajo, el diseño y el tipo de estudio. Explican con claridad el abordaje del estudio y tienen un adecuado respaldo teórico.
➤ Técnicas e instrumentos de Investigación	Son enunciadas y descritas en coherencia con el método y el tipo de investigación. En los instrumentos diseñados, en coherencia con las técnicas, se especificarán su validación.
➤ Alcance	Se especifica el alcance metodológico del tema.
➤ Universo	Se caracteriza el conjunto de, sujetos, fenómenos o sistemas parte de la investigación.
➤ Muestra	Delimita la muestra en función de la población y explica el procedimiento para definirla.
➤ Tamaño de la muestra.	Presenta el número de sujetos o análogos respaldando su selección.

Fuente: elaboración propia en base al Formulario de Informe de Tribunal, 2019

El tiempo que se toma para esta investigación se centra entre 2018 y 2020, lapso en el que se concentran la mayor cantidad de lecturas de las tesis. Las instituciones en las que se realiza el estudio son privadas, ambas ofertan el servicio formativo en postgrado y cuentan con una antigüedad mayor diez años. A pedido de las instituciones es que se mantiene el nombre de las mismas en reserva.

Los documentos de tesis revisados corresponden a programas de Maestría en Educación Superior desarrolladas curricularmente por una organización no gubernamental externa a las universidades y en convenio con las mismas. Se revisaron 25 borradores de tesis presentados, que contaban con el aval respectivo de los docentes guía para pasar a la revisión de los tribunales asignados. Gran parte de la población de maestrantes cuyos trabajos fueron revisados tiene una formación técnica superior como normalista, accedió al programa de formación superior para maestros y se caracteriza por desempeñar sus actividades en zonas rurales.

3. Resultados

Las impresiones identificadas en el contenido de las tesis, tanto en el apartado de Introducción como en el de Metodología, muestran que existe varios tópicos no están claramente identificados y que se requiere el ajuste respectivo en los trabajos aprobados por los docentes guía como trabajos a ser considerados para Defensa de Tesis.

Tabla 2
Observaciones relevantes en la categoría de Introducción a la estructura propositiva de la investigación

Categoría	Sub categorías
Introducción a la estructura propositiva de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Antecedentes. ➤ Formulación de la temática. ➤ Justificación e importancia del tema de investigación. ➤ Formulación del problema. ➤ Objeto de estudio. ➤ Objetivo general. ➤ Objetivos específicos. ➤ Delimitación del tema. ➤ Características de la investigación
<p>Los antecedentes, la formulación de la temática, la justificación e importancia del tema de investigación, en general están adecuadamente formulados.</p> <p>En el enunciado del problema, se necesitan precisiones y claridad ya que en general existen imprecisiones que luego llevan a confusiones en la presentación de los objetivos.</p>	

Fuente: elaboración propia, 2020

Uno de los pilares en toda investigación lo constituye el factor metodológico. Un método habrá de ser elegido en función del objetivo de la investigación y de las características del objeto de esa investigación, coincidimos que en educación la investigación pocas veces es sólo cuantitativa o sólo cualitativa, aunque bien podría serlo. Lo que sí es importante aclarar es que una investigación **mixta no es** un poco de esta y otro poco de aquella, el diseño metodológico debe ser claro y en función de ello definir las técnicas, herramientas de recojo de información; esta exactitud modificará **significativamente** la calidad del trabajo investigativo y de los resultados del mismo.

Tabla 3
Observaciones relevantes en la categoría de Metodología de la investigación

Categoría	Sub categorías
Metodología de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diseño de la investigación. ➤ Hipótesis. ➤ Definición de variables (en su caso). ➤ Operacionalización de variables (en su caso). ➤ Tipo de Investigación. ➤ Métodos de la investigación. ➤ Técnicas e instrumentos de investigación. ➤ Alcance del estudio de investigación. ➤ Universo de la investigación. ➤ Muestra (en su caso). ➤ Tamaño de la muestra.
<p>Diseño de Investigación: En los trabajos presentados, casi la mitad ha preferido o no contempla una hipótesis en el diseño de investigación. En los casos que se hicieron, presentan dificultades en confirmarla o negarla, y más aún se establecen hipótesis que no son factibles de verificarse pues se constituyen en la propuesta misma que se exige al maestrante después de arribar a conclusiones en su investigación. En otros casos, la hipótesis no está claramente diferenciada de lo que se constituye el objeto de investigación.</p> <p>En los casos que se trabajó con énfasis cuantitativo, no deja de ser llamativo que los errores en el enunciado de la hipótesis, definición y operacionalización de variables son menores que en el diseño de corte cualitativo pues no se evidencia el proceso de construcción de categorías de estudio en una dinámica de inmersión en el contexto observado y su respectiva contrastación teórica.</p> <p>Métodos de investigación: en más de la mitad de los trabajos revisados la elección del método y su desarrollo se basa solamente en la naturaleza de los datos, es decir se señala que es una investigación mixta, cuantitativa – cualitativa, se presentan resultados de cuestionarios o similares y la interpretación de esos datos asume el componente cualitativo de la investigación lo cual genera imprecisiones.</p> <p>Alcance del estudio, el universo y la selección de la muestra: en casi todos los casos se observa pertinencia, sobre todo si se aplica una formula estadística para ello.</p>	

Fuente: elaboración propia, 2020

En cuanto a las observaciones complementarias presentadas respecto al aporte epistemológico, Hurtado y Rivera que señalan: “La epistemología es una rama de la filosofía mientras que el método científico es un procedimiento que seguimos aplicado a la ciencia” (Hurtado y Rivera, 2006: 1). De ello se deriva que este componente

epistemológico deberá explicar la validez de la información y analizar un concepto y construir referentes teóricos. Estos aspectos, en la mayoría de los casos no están presentes en las tesis, quizás porque hay una mayor concentración en el método o porque no se ha enfatizado lo suficiente en este componente que valida la construcción o la re-construcción de la teoría.

La tabla a continuación precisa algunos puntos que, si bien no están detallados en las dos categorías establecidas para esta investigación, son importantes en el conjunto del trabajo de las tesis.

Tabla 4
Otros aspectos observados

Marco teórico epistemológico: en este acápite, en general, se hace una recopilación de referentes teóricos sobre el objeto de investigación; no en todos los casos hay una posición crítica a estos referentes, por tanto, no se estructura un sustento epistemológico coherente o no se encuentra el mismo. En general, hay una presentación de información conceptual y teórica pertinente al tema y objeto de investigación.

Presentación de los resultados del estudio: en casi todos los trabajos hay un despliegue de gráficos y tablas, aunque el análisis es débil.

Conclusiones y recomendaciones: en general son muy escuetas en relación con la cantidad y calidad de los resultados presentados.

Propuesta: la mayoría de ellas son pertinentes sobre todo en la línea de proponer respuestas al problema planteado. Sin embargo, existe debilidad en el proceso de validación de la misma.

Bibliografía y Anexos: en general adecuadamente presentadas, aunque en el listado de referencias se encuentran algunas dificultades en la aplicación correcta de la normativa APA, según sea el tipo de fuente consultada.

Ortografía y gramática: los errores ortográficos se hallan presentes en por lo menos el treinta por ciento de los trabajos y en por lo menos el cincuenta por ciento es necesario mejorar la redacción.

Fuente: elaboración propia, 2020

4. Discusión

A continuación, se presenta una contrastación de los hallazgos, organizados en las categorías de análisis con las que se trabajó tomando en cuenta lo planteado por autores representativos en el tema. Para ello se tomó como uno de los ejes de análisis el cumplimiento de los requerimientos mínimos establecidos para el contenido analizado, en el entendido que, a través de ello, el maestrante pone en evidencia su desempeño como investigador, evidenciando la competencia investigativa.

Los aspectos enunciados previamente llevan a coincidir con los puntos débiles observados y analizados en casi la totalidad de las tesis revisadas: precisar el problema y diseñar el proceso metodoló-

gico. En ambos campos los trabajos muestran ciertas deficiencias, aunque se presentan en mayor medida en el ámbito del diseño metodológico, sobre todo de corte cualitativo y en la descripción del tema desde referentes epistemológicos y disciplinares. Esto pone en evidencia algunas falencias de las competencias investigativas tanto aplicativas como en el campo del saber.

Al respecto, en el ámbito específico de postgrado Ivonne Balderas Gutiérrez del Centro Iberoamericano de Investigación, Formación y Capacitación AC CIIFAC de México, en un trabajo destacado, se refiere a las diferentes concepciones sobre competencias investigativas, su complejidad y la importancia de su desarrollo, asumiendo además que es en el nivel de maestría (y por supuesto doctorado) se considera su dominio y aplicación. (Balderas Gutiérrez Ivonne. 2017:1). La mencionada autora hace referencia al Proyecto Tuning de América Latina en el que define:

Las competencias representan una combinación de atributos con respecto al conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico); el saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa a base del conocimiento) y el saber cómo ser (valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto). Este nuevo enfoque, además de no centrarse exclusivamente en los contenidos teóricos de un área del conocimiento, tiene una ventaja adicional que consisten en determinar las metas a lograrse en la formación de un profesional, es decir, ‘el qué’ y en dejar en libertad el ‘cómo’, primordial en el ambiente universitario de autonomías académicas. (Balderas Gutiérrez Ivonne. 2017:3).

Si bien las competencias investigativas no son el objeto central del presente estudio, hay un vínculo directo de su ejercicio con los resultados en el informe final de las investigaciones. Autores como Christopher Gess, Insa Wessels & Sigrid Blömeke (2017 en Nuñez 2019) proponen un modelo de competencias investigativas que incluye tres componentes:

- conocimiento del proceso de investigación
- conocimiento del método
- conocimiento de la metodología

Estos conocimientos se habrán de desarrollar en tres pasos importantes:

- identificación del problema de investigación
- planificación del proyecto de investigación
- análisis e interpretación de datos.

En este marco, la observación documental del producto de las investigaciones de tesis pone en evidencia la latente la necesidad

de fortalecer en los maestrantes instancias de formación previa a la investigación del Trabajo de Grado, para llevar a la práctica el conocimiento, asumiendo que, así como a leer se aprende leyendo, a investigar se aprende investigando, es decir toda acción investigativa debe ponerse en acción y es en esa misma práctica que se mejorarán, cualificarán, fortalecerán, las denominadas competencias investigativas y por lógica esa mejora se plasmará en los documentos finales. A ello se suma que la ejecución de un proceso de tesis debe responder necesariamente a parámetros de calidad en el marco de la producción científica para el desarrollo. Contrariamente, las y los profesionales que concluyen sus procesos formativos toman una ruta en la mayoría de los casos accidentada para la elaboración de una investigación y así cumplir con el requisito de titulación.

Los resultados presentados en el acápite previo muestran mayores dificultades en el sustento de carácter epistemológico y en la coherencia lógica interna metodológica de investigación, bases para todo proceso de investigación. Ello implica una limitación surgida en el proceso inicial de investigación, un primer producto de perfil de tesis no pertinente debido a factores como la dificultad para el trabajo sistematizado con las instancias de seguimiento respectivas, por un acompañamiento insuficiente del docente guía, o en su caso, la ausencia evidente de conocimientos previos mínimos para la elaboración de un proyecto de investigación.

En este marco, es necesario insistir en las condiciones previas para contar con una adecuada estructura propositiva del tema de investigación. Al respecto, en lo que hace al perfil de una persona que investiga, según Nuñez Rojas Nemecio (2019:2) esta persona debe:

- Comprender el significado, la importancia y las implicaciones de la investigación educativa en la práctica pedagógica.
- Observar, preguntar, registrar, interpretar, analizar, describir contextos y escribir textos acerca de situaciones problemáticas propias de los ambientes de aprendizajes
- Proponer soluciones a los problemas detectados, utilizando adecuadamente los conceptos y métodos de investigación.
- Argumentar sobre las relaciones que se establecen dentro de la cultura universitaria y las alternativas dadas a los problemas investigados.
- Perfeccionar las prácticas de la escritura que contribuyan a sistematizar los datos y la información para presentarlos a través de los informes de investigación.

En referencia a aspectos más generales referidos a la importancia de la investigación para el aporte científico al desarrollo del país, se

encuentra en la tesis de José G. Zapata Zurita el planteamiento de que es imprescindible articular la Gestión Universitaria de la Investigación Científica y Tecnológica con los Lineamientos Estratégicos de desarrollo y las Políticas Nacionales de Investigación. Este autor también plantea que haya una articulación entre la interacción social universitaria – investigación científica y tecnológica ya que los conocimientos desarrollados para programas de postgrado responderán al contexto. P (Zapata Zurita José. 2015: 170 y 189). Si bien esta tesis está desarrollada en la Universidad San Simón, de Cochabamba, que es una universidad pública, sus aportes pueden ser un referente para las universidades privadas.

En la misma línea, Víctor Orduna, del Programa de Investigación Estratégica en Bolivia – PIEB, destaca la importancia de las investigaciones y su incidencia en políticas públicas como en la agenda de los debates nacionales y en diversas áreas de desarrollo y por supuesto en la discusión académica (Orduna. Víctor. 85: 2015)

Estas dos aportaciones remarcan la importancia de fortalecer los procesos investigativos por la dimensión de aporte académico y social que pueden alcanzar.

5. Conclusiones

En los párrafos siguientes se ofrecen las conclusiones y sugerencias en función del logro de los objetivos y las proyecciones correspondientes.

Respecto al logro del objetivo general se establece el cumplimiento del mismo en la medida de que la relación de la autora con el objeto de estudio le ha permitido repensar las expectativas sobre los trabajos de postgrado, especificando sus alcances y limitaciones en el marco de la mirada cualitativa que ha direccionado la investigación de la problemática.

El contenido de las tesis revisadas, muestra la debilidad en algunos segmentos que hacen a su estructura de investigación, concretamente en la formulación del problema. Se destacan las dificultades en la formulación coherente de la metodología de investigación. La interpretación de los resultados obtenidos y la validación de la propuesta, son otros aspectos a mejorar. Todo ello implica de manera indirecta al rol de la tutoría que se ejerce, componente esencial en el análisis de la pertinencia de los trabajos revisados.

Es importante mencionar que, sin restarle el componente de nivel académico que corresponde al contenido de una tesis de postgrado, es importante también la esencia práctica que esta tiene y que le permite, desde referentes teóricos disciplinares, fortalecer las contribuciones a las problemáticas del contexto educativo en el país. Para

ello es menester fortalecer las competencias de los maestrantes en el análisis de la realidad, en la identificación de problemáticas científicas de estudio y en su aproximación inicial desde una mirada epistemológica y académica. En coherencia con estas competencias, la pertinencia de la proyección metodológica en toda investigación tomará su curso en la medida que las y los participantes comprendan la aplicación de técnicas e instrumentos congruentes con enfoques y paradigmas en investigación educativa.

En base a la revisión y análisis anteriores se plantean las siguientes sugerencias:

- Precisar la elaboración del *perfil de investigación*: aunque este perfil no ha sido objeto de la presente investigación, al ser precurrente, se hace indispensable que la defensa del perfil deje claramente establecido el objeto y objetivos de la investigación, así como el diseño metodológico; se comparte el convencimiento de que un buen perfil es el 50% de la tesis.
- Incorporar y/o realizar un seguimiento exhaustivo al *contenido de las tesis* en cuanto a lo presentado en lo detallado a continuación:
 - *Formulación del problema*: en este acápite ayuda mucho tener el problema preciso, así como sus causas y consecuencias o factores vinculados al mismo. Aunque no está establecido que haya una formulación en forma de pregunta, su planteamiento en forma de interrogante parece facilitar el enunciado de los objetivos.
 - *Objeto de estudio*: debe quedar claramente diferenciado del objetivo y del tema de investigación.
 - *Objetivos*: El objetivo general debe ser viable y no centrarse en la propuesta, pues la misma es posterior a la elaboración de las conclusiones del estudio. El objetivo corresponde a la investigación en sí, de la misma manera los objetivos específicos se enunciarán como aquellas acciones que ayudarán a conseguir el objetivo general, no como tareas que se desprende de aquél.
 - *Características de la investigación*: En este punto es preciso especificar el modelo y el enfoque de estudio (cualitativo, cuantitativo o mixto) sustentándolo con una breve explicación. Hay que recordar que un paradigma comprende una perspectiva ontológica, una epistemológica y una metodológica. En este caso se espera que los aportes teóricos estén articulados a los epistemológicos. En la mayoría de los casos estos últimos están ausentes o poco claros.

Si bien el rol de la tutoría no es parte explícita de esta investigación, como se mencionó previamente, es una presencia real y muy importante para la consecución de la tesis de postgrado, tanto en su desarrollo como en el documento final, por lo que, a continuación, se le dedica un punto específico como recomendación.

- Fortalecer las tareas del *rol de tutor*: entre las tareas a fortalecer está disminuir el riesgo de que el docente guía de tesis dirija o asesore investigaciones que respondan solo a un tipo de investigación y método, y todos los perfiles a su cargo y posterior desarrollo sigan solamente ese mismo esquema. Es preciso comprender que el diseño metodológico responde a la naturaleza del problema de investigación y a sus alcances, no así al conocimiento metodológico del profesional que asesora la tesis. Por otro lado, también es necesario que el tutor exija a su asesorado el cumplimiento del estilo académico en la redacción y ortografía del documento, de modo que garantice que el trabajo aprobado cumple con los requerimientos de redacción y de ortografía, es decir, que su expresión escrita sea clara, académica y con la síntesis suficiente para no restar la descripción y el análisis; si bien es cierto que el maestrante debería responsabilizarse de estos aspectos, se ha evidenciado que no es así, lo cual lleva a la necesidad de proyectar acciones alternativas para cumplir con este requerimiento pertinente en el contenido del trabajo de tesis.

Figura 2
Pasos de la investigación científica



Fuente: elaboración propia, 2020

La figura anterior muestra que la investigación es un proceso sistemático que, llevado a cabo con cuidado, permite generar conocimiento científico y resolver problemas, tanto desde enfoques de corte cualitativo como cuantitativo. Es importante considerar pasos esenciales en el proceso mismo de la investigación.

Por tanto, podría haber una mejor coincidencia si se asume que este tipo de trabajos de investigación estarán destinados a resolver un problema educativo en el nivel superior antes que en realizar solo un aporte de recopilación de postulados teóricos. Siempre será mejor un trabajo modesto, pero bien hecho que uno pretencioso con incoherencias.

6. Referencias bibliográficas

- Hurtado-Dianderas, Eulogio y Rivera, León. “El requerimiento del marco epistemológico en las tesis de post grado” en *Gestión en el Tercer Milenio, Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Administrativas*, UNMSM n.º 17 (9): 103-105 Lima, 2006 [en línea]. Disponible en https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/administracion/v09_n17/contenido.htm
- Balderas, Ivonne. *Competencias Investigativas en Posgrado en Educación*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, 2017 [en línea]. Disponible en <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0500.pdf>
- Bisquera, Rafael (coordinador). *Metodología de la Investigación Educativa*. Barcelona: CEAC, 2009
- Didriksson, Axel, *Capítulo 1 Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe*, Caracas: UNESCO, 2008
- Espinoza, Alejandro, José Muñoz Giraldo, Josefina Quintero, Raúl Munévar. *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2013.
- Ministerio de Educación. *Reglamento General y Reglamentos Específicos de Universidades Privadas*. La Paz. 2015
- Nuñez, Nemecio. “Enseñanza de la competencia investigativa: percepciones y evidencias de los estudiantes universitarios” en *Revista ESPACIOS* n.º 40(41): 26-46, 2019 [en línea]. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/337829587_Enseñanza_de_la_competencia_investigativa_percepciones_y_evidencias_de_los_estudiantes_universitarios_Teaching_of_research_competence_perceptions_and_evidence_of_university_students_Contentido
- Orellana, Víctor. “Panorama actual y desafíos de la educación superior en América Latina y el Caribe” en APUNTES. *Educa-*

ción y Desarrollo Post-2015 n.º6: 1-14, 2015 [en línea]. Disponible en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE06-ESP.pdf>

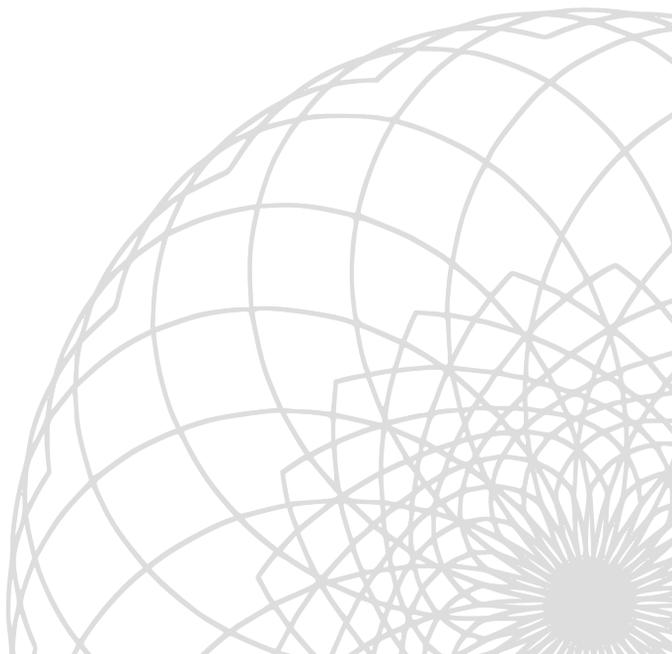
- Orduna, Víctor, *Incidencia y aportes del PIEB. 20 años por los caminos de la investigación en Bolivia*: La Paz: Fundación PIEB, 2015
- Reiban, Román, Héctor De la Rosa, Johanna Zeballos. “Competencias investigativas en la Educación Superior” en *Revista Publicando* n.º10 (1): 395-405, 2017 [en línea]. Disponible en <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/439>
- Rizo, Janeth. *Técnicas de Investigación Documental*. Managua: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, 2015
- Tancara, Constantino. *La Investigación Documental en Temes Sociales* n.º 17, 1997 [en línea]. Disponible en http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29151993000100008
- Universidad Salesiana de Bolivia. *Manual de Estilo para Artículos Científicos de la Revista Científica Verdad Activa*. La Paz: Universidad Salesiana de Bolivia, 2020
- Zapata, José. *La gestión universitaria de la Investigación Científica como factor estratégico en el desarrollo económico de la región: Políticas de Gestión universitaria para la investigación científica y tecnológica en la UMSS*. Tesis de postgrado. Cochabamba: Universidad San Simón, 2015 [en línea]. Disponible en <http://ddigital.umss.edu.bo:8080/jspui/handle/123456789/5014>



VERDAD ACTIVA

Revista Científica del Instituto de
Investigación y Postgrado USB

ARTÍCULOS DE REVISIÓN



**El desafío de revalorizar
la ética en la universidad
como elemento del proceso
formativo educativo**

Carolina Alejandra Luna Escobar

*"De qué nos vale tener inteligencia, si no
aprendemos a usar la conciencia."*

Rubén Blades

El desafío de revalorizar la ética en la universidad como elemento del proceso formativo educativo¹³

The Challenge of Revaluing Ethics in the University as an Element of the Educational Training Process

Luna Escobar, Carolina Alejandra¹⁴

RESUMEN

En el presente artículo se realiza un análisis reflexivo acerca del valor que se le da a la ética en el contexto universitario, a partir de argumentos procedentes de un proceso de revisión bibliográfica; por un lado, nos encontramos frente a una sociedad global, mercantilista en la cual la enseñanza de la ética ha quedado relegada por primar en las universidades el factor económico donde se vende la “educación” como concepto redituable, del cual se vislumbra el riesgo que corre la universidad de ser utilizada netamente como instrumento al servicio de intereses económicos; por otro lado, la supresión de la enseñanza de la ética dentro de sus planes de estudio tomando a esta como pérdida de tiempo o de poca utilidad cuando esta debiera convertirse en el eje vertebrador dentro del proceso formativo educativo; el papel del docente de educación superior en la enseñanza de la ética; finalmente, la relevancia que cobran las metodologías de formación en valores basadas en el aprendizaje activo. Por lo que se vislumbra la necesidad de elaborar una propuesta de formación en valores éticos para que la educación ética forme un lugar troncal en los planes de estudio de la educación universitaria.

Palabras clave

Ética, ética profesional, enseñanza de la ética, educación superior.

Abstract

In this article a reflective analysis is made about the value given to ethics in the university context, based on arguments from a bibliographic review process; On the one hand, we are facing a global, mercantilist society in which the teaching of ethics has been relegated because the economic factor where “education” is sold as a profi-

13 Artículo recibido el 31 de agosto, 2020. Artículo aceptado el 19 de octubre, 2020

14 Asesora Legal en Dirección General de Asuntos Jurídicos del Gobierno Autónomo Municipal de La Paz (GAMLP). Licenciada en Derecho. Estudios de postgrado en Derecho Administrativo y Educación Superior. E-mail: caallues@gmail.com

table concept prevails in universities, from which the risk that The university runs from being used purely as an instrument at the service of economic interests; on the other hand, the suppression of the teaching of ethics within their study plans, taking this as a waste of time or of little use when it should become the backbone within the educational training process; the role of the higher education teacher in the teaching of ethics; finally, the relevance of values training methodologies based on active learning. Therefore, the need to elaborate a training proposal in ethical values is envisaged so that ethics education forms a core place in the study plans of university education.

Keywords

Ethics, professional ethics, teaching of ethics, higher education.

1. Introducción

En la actualidad, los sistemas universitarios han sido sometidos a profundos cambios, por ello hablar de la ética se remonta a los orígenes mismos de la filosofía en la antigua Grecia y su desarrollo histórico ha sido variado y amplio. Ahora bien, hablar de la ética y la educación trae consigo reflexiones sobre la importancia de la educación como un elemento fundamental en el desarrollo humano. Cabe resaltar que la educación se ha ido transmutando en “pro” de enfrentar un mundo más globalizado y competitivo, donde la oferta en el nivel de formación superior se incrementó con la apertura de numerosas universidades a nivel nacional por lo que las universidades han implementado modelos e infraestructuras para potenciar el aprendizaje significativo de los estudiantes, no obstante, llama la atención que se ha descuidado la formación humana de los universitarios, es decir, una sólida formación en valores humanos. En consecuencia, es menester defender es la troncalidad de la educación ética en los planes de estudio de la educación superior.

En un estudio realizado por Martínez Usarralde, Zayas y Sahuquillo (2016), se pone de manifiesto la idea de que formar buenos profesionales debe ser una de las principales finalidades de la docencia universitaria. Se trata de visibilizar y potenciar institucionalmente la ética profesional en los futuros egresados universitarios, entendiendo que un buen profesional ha de estar capacitado para proyectarse en la sociedad y ello implica no solo ser sujeto emprendedor sino también persona comprometida y crítica. A su vez, en dicho estudio se hace mención a que la actual estructura de planes universitarios dificulta la formación crítica y social del alumnado. La ética profesional, desafortunadamente, no constituye un rasgo

identitario de las universidades tal como se desprende del análisis de los planes de estudio, lo cual dificulta el empoderamiento de los futuros egresados como agentes de cambio.

Finalmente, el docente juega un papel preponderante en la enseñanza de la ética, en ese sentido, la cualificación profesional y moral de los educadores exige mucho a los formadores universitarios. Entre esas exigencias se encuentra analizar críticamente el lugar que ocupa el conocimiento antropológico en la educación. En efecto, debemos ser conscientes de que en la universidad se transmite una imagen determinada del ser humano (García y otros, 2017:20).

Por ende, el presente artículo se basa en una reflexión documentada sobre el efecto que tiene la educación de la ética en las universidades, ello en virtud a que una de las funciones esenciales de toda Casa Superior de Estudios es la capacitación profesional y, por tanto, humana. El ejercicio correcto de una profesión requiere no sólo el dominio de competencias técnicas, sino también el desarrollo de valores éticos. Para adecuarse a las necesidades de la sociedad, así como a las demandas de empleabilidad, la formación universitaria ha de ofrecer un modelo de desarrollo integral que, junto a las competencias técnicas y cognitivas, contemple de forma planificada el crecimiento personal y moral (Casares y otros, 2010).

2. Método

Con el fin de indagar sobre la presencia de la formación ética en los programas universitarios, se identificaron, en primera instancia, las categorías de análisis en el marco temático abordado: formación mediante la implementación de la ética profesional como área curricular en la Educación Superior. Asimismo, se realizó una revisión crítica de bibliografía a partir de las categorías de análisis para proceder al levantamiento de información mediante fuentes documentales –documentos técnicos, científicos y académicos- en bases de datos como Google Académico, Scielo, Dialnet entre otros, de las cuales se extrajo información para organizarla según posturas adoptadas por los autores y luego interpretarlas por núcleos temáticos. A su vez, la revisión de documentos permitió profundizar en el acercamiento a la comprensión conceptual de la temática, enfatizando en los lineamientos curriculares de ética y valores humanos.

Se hizo un breve recorrido respecto de la historia de la ética con el fin de comprender este constructo en la actualidad como una disciplina que se ocupa de formar y preparar a la persona como sujeto moral de modo que pueda construir y ejercer su condición humana en el mundo (Camps, 2011 en Arias, 2019).

Por lo planteado, en primera instancia se hizo la búsqueda de artículos publicados sobre ética en revistas académicas –preferentemente– en los últimos cuatro años, ello en razón de la necesidad de presentar datos actuales; sin embargo, se tomaron posteriormente postulados establecidos años pasados por su importancia.

3. Desarrollo y discusión

Para entender lo que conlleva la revalorización de la ética como eje vertebrador del proceso formativo educativo, debemos entender qué es la ética y cuál es su importancia, pero sobre todo entender por qué en la actualidad la ética se encuentra ausente en la mayoría de los planes de estudios universitarios.

3.1 Ética: objeto y necesidad

Las primeras reflexiones sobre ética se encuentran en los sofistas, Platón señala que “debe existir (ética) en la poli para el funcionamiento de la república, donde la justicia es el valor que debe regir la ciudad por construir” (Camp, 2013 en Arias, 2019). Posteriormente, Aristóteles también se interesa por las cuestiones del pensamiento y el accionar de la persona y la define como un atributo de la razón humana a la felicidad (Cortina y Martínez, 1996 en Arias, 2019); a su vez señala que el fin (telos) de la ética no es el conocimiento (gnosis), sino la acción (praxis). Dicho pensamiento aristotélico prevaleció durante la edad media donde el fin último del ser humano era la obtención del bien y de la felicidad (Camps, 2013 en Arias, 2019).

El objeto material propio de la ética, aquello de lo que se ocupa en su estudio, es la acción humana. No son reglas o normas en abstracto; no son las costumbres y usos; no son los códigos de conducta profesionales en el caso que los haya. Cuando se reduce la ética a esto, en el fondo, se cae en lo mismo que hemos condenado hasta ahora: se la quiere convertir en una “ciencia empírica” cuyo objeto de conocimiento sean los datos positivos de las normas o códigos, o de las costumbres o hechos. Al proceder así se convierten formalmente las normas éticas en otras normas del mismo tipo que las técnicas, y con la peculiaridad de que entran en contradicción muchas veces: si son del mismo tipo y unas hacen más eficaces los resultados que otras, las razones por las que se han de preferir unas a otras no pueden ser del mismo nivel, o el único criterio es el del resultado. Así, las normas éticas carecen de sentido científico, técnico o procesal (Agejas, 2007).

Ahora bien, siendo la ética una disciplina del saber instaurada dentro de la filosofía, es necesario crear virtudes y no vicios, en fa-

vor de ello debe forjarse un buen carácter (ethos). En ese sentido, la educación ética debe ocuparse de formar y preparar a la persona como sujeto moral para que pueda construir y ejercer su condición humana en el mundo; por lo que, la ética ha de hacer el intento de conseguir que las personas convivan de una forma amable, pacífica y sin destruirse unos a otros (Camps, 2011 en Arias, 2019). De ahí la importancia de la ética como constructor del horizonte de sentido del proceso formativo que despliega la educación.

Hoy por hoy la categoría de formación ética toma relevancia pues la sociedad demanda personas y profesionales que actúen más allá de sus conocimientos o habilidades técnicas. La sociedad se ha visto mermada en cuanto a valores por lo que demanda profesionales con formación como auténticos ciudadanos que pongan en marcha alternativas laborales humanizantes y viables desde el punto de vista ético (Cortina, 1997 en Martínez, 2002). Desde esta perspectiva, existen mayores niveles de exigencia en relación con la calidad de la formación universitaria y las instituciones educativas se ven ante el desafío de abordar su tarea desde una perspectiva más pedagógica y humana, menos administrativa e interesada en aspectos de corte económico-ganancial (Martínez, 2002).

En consecuencia, es patente la necesidad de una educación que se ocupe de formar ciudadanos virtuosos, puesto que, tal y como lo afirma Salmeron (2007), el alcance de la vida social justa y armoniosa no puede cumplirse solo con unas instituciones públicas capaces de asegurar su cumplimiento. Es preciso asimismo formar en un compromiso ético con la sociedad (Zayas, 2017).

3.2 La enseñanza de la ética en las universidades: una necesidad latente

La universidad ha sido, desde sus orígenes –y es hasta la actualidad - la encargada de formar profesionales y especialistas en diversas áreas del conocimiento, y hoy debería ser también la encargada de la formación de ciudadanos íntegros, es decir responsables y comprometidos éticamente con la realidad social que les rodea (Ortega y Gasset y otros, 1930 en Martínez, 2002).

La formación universitaria debe proporcionar al estudiante un cúmulo de conocimientos para su futuro ejercicio profesional; empero, estos conocimientos deben ser proporcionados a través de contextos de aprendizajes y de enseñanza en los que estén presentes valores como la crítica y la autocrítica entre otros. Las situaciones de aprendizaje en las que se dan estos valores son escenarios óptimos de aprendizaje ético, y contribuyen no solo a la formación

intelectual que toda formación universitaria debe procurar, sino a la formación humanista del estudiante (Martínez, 2002).

A tales efectos, se debe reflexionar sobre la importancia de la ética en los planes de estudios universitarios, sobre todo en las carreras técnicas donde por mucho tiempo se ha considerado a estas como disciplinas técnicas libres de cualquier valor ético; no obstante, la ética está presente en todas las disciplinas. Someter la vida profesional a la ética se volvió cada vez más necesario para resolver conflictos de intereses entre miembros de la profesión o para evitar que la profesión fuera perdiendo prestigio por faltas graves a la sociedad (López y Aguirre, 2007: 5). Teniendo en cuenta lo anterior y si bien la mayoría de las universidades tienen definidos sus objetivos, su misión, su visión, así como la función social que cumplen, aún no todas las universidades tienen claro el derrotero ético en el cual deben inducir a bregar a los –hoy- estudiantes, mañana profesionales.

Entre la posible propuesta educativa, debe enfatizarse la importancia de tener un espacio académico específico para estudiar y reflexionar los temas éticos. De forma tal que los valores sean aprendidos por los estudiantes mediante los valores profesados y vividos por los mismos docentes, y por la explicitación y vivencia de los principios y valores institucionales; misma que se profesaría y practicaría dentro y fuera del ámbito de un salón de clases, para que de esa forma los estudiantes comprendan que la ética forma parte integral de su cotidiano vivir y que el resultado de su enseñanza se verá plasmado en el ámbito laboral.

No es suficiente que el futuro titulado sepa lo que éticamente es o no correcto en el ejercicio de su profesión, sino que sepa comportarse éticamente como profesional y como ciudadano; por lo que la ética profesional en la formación del universitario es un referente fundamental; implica considerar los valores profesionales, su apropiación de manera reflexiva y crítica, y, en definitiva, promover en el estudiante los valores éticos de la profesión que va a desempeñar, así como su compromiso con la sociedad (Martínez, 2002).

En ese sentido, se considera apropiada la existencia de una materia destinada a la enseñanza de la ética en la Educación Superior, que contribuya a potenciar dicho conocimiento y que genere en los estudiantes universitarios una conciencia individual y colectiva en torno a determinados problemas éticos que, sin duda, son susceptibles de aparecer en las distintas profesiones. (Martínez, 2002). Sin embargo, la preocupación por la integración de la dimensión ética en la formación universitaria es una necesidad que no puede abor-

darse de forma aislada y circunscribirse en una asignatura. Tampoco puede confundirse ni debe identificarse con una «ética aplicada» relativa a la profesión del futuro titulado o titulada. Es más que eso, aunque obviamente debe incluir también la formación deontológica del estudiante. Sólo a través de un cambio en la cultura docente del profesorado y de la institución universitaria será posible tal integración ética. El tratamiento pedagógico de lo ético en el ámbito universitario es más que una cuestión modificación en el plan de estudios o de la incorporación de una nueva materia. Es, sobre todo, un cambio de perspectiva en relación con lo que hoy representa lograr un buen nivel de formación universitaria, y con lo que debería significar el compromiso con lo público de una universidad que pretende formar buenos profesionales y buenos ciudadanos y ciudadanas (Martínez, 2002).

3.3 El docente de educación superior: su papel en la enseñanza de la ética

El rol del docente en el contexto universitario es el de promover y crear auténticos escenarios de enseñanza y de aprendizaje que favorezcan la práctica profesional, ello no solo requiere la enseñanza de conocimientos necesarios para el ejercicio profesional, sino también a una formación humana que hará que el estudiante sea un experto profesional y un buen ciudadano.

Se trata de que el docente se comprometa moralmente con su tarea formadora, es decir, no se trata tanto de ser un experto competente, sino de querer serlo y comprometerse a serlo de forma que la acción docente no se limite al hecho de investigar, crear tecnología, producir ciencia y de transmitirla, sino que sea una acción responsable y con compromiso ético hacia dicho conocimiento. (Martínez, 1998; Altarejos, 1998; Derrida, 2002 en Martínez, 2002).

Se precisa que el trabajo docente asuma la formación ética desde su expresión compleja e inherente a la educación moral, lo que implica la búsqueda de solución a los conflictos entre los motivos y las posibilidades, que a su vez se expresan en forma de sentimientos, valoraciones y acciones concretas. De ello se deduce que el docente debe comprender, evaluar el comportamiento de cada estudiante, crear condiciones para la elección ética en las situaciones reales y que surgen en la vida cotidiana.

Se vislumbra la necesidad de que el docente convierta su trabajo en una fuente de vivencias, tanto individuales como colectivas que reflejen la realidad, para lo cual debe implementa métodos dirigidos a la valoración, que posibiliten comparar lo que hacen con el mo-

delo correcto propuesto, Un recurso frecuentemente utilizado es el análisis de casos y de situaciones pedagógicas, a partir de los cuales se recrea la parte de la realidad que necesita ser presentada a los estudiantes y ante la cual estos deben asumir una determinada actitud profesional (Ramírez, 2018).

Entre los métodos adecuados y, que pueden ser aplicados en la educación superior se encuentran la planificación y organización del trabajo, el uso correcto de la emulación, realización de diálogos, discusiones, narraciones, conferencias y debates sobre la ética y la moral, seminarios y trabajos de investigación, así como el análisis y la valoración de los resultados de la practica laboral. Algo muy importante a tomar en cuenta es que la formación de valores requiere del empleo de la persuasión como uno de los métodos fundamentales, además de la participación consiente y activa del sujeto en su propia formación (Ramírez, 2018), esto se logra mediante el establecimiento de una relación de confianza caracterizada por el dialogo abierto con base en al respeto hacia el otro. Por tanto, es imprescindible que el vínculo entre docente - estudiante traiga consigo resultados alentadores como incremento de la crítica y la reflexión entre otros.

La formación humana en la Educación Superior reconoce el rol primordial que cumple el docente universitario como vinculo necesario para que los valores morales y profesionales se conviertan en rectores del comportamiento en los estudiantes, en correspondencia con la misión que están llamados a cumplir en la sociedad.

Por lo precedentemente expuesto, resulta positivo destacar la importancia de la ética como un componente fundamental en la formación de los estudiantes universitarios; no obstante, se debe trabajar en la implementación de la ética en el currículo universitario, proceso en el cual la participación del docente tiene un papel trascendente, de modo tal que será imprescindible fortalecer y acompañar a los docentes en su vocación, revisar sus enfoques y las metodologías utilizadas.

3.4. Estudios sobre formación ética en educación superior: experiencias y proyecciones

La investigación sobre la formación ética en educación superior goza, en la actualidad, de gran repercusión en el interés de pedagogos y educadores. A continuación, se describen algunos estudios realizados en los países de México y España en los que se encontró mayor referencia a esta temática. Los resultados y conclusiones apuntan a caracterizar la formación ética en el contexto universitario y mostrar las repercusiones de la misma en los estudiantes.

- Investigaciones que abordan la formación universitaria y el compromiso social de los egresados de cinco universidades de la ciudad de México, entre 1992 y 1995 (compiladas por Palomar y Márquez (2001) y citados por Hirsch (2004) muestran una orientación individualista en los egresados, contraria a la formación que se busca generar por parte de las universidades. En el estudio comparativo entre las cinco universidades, la muestra fue de 754, se indagó sobre los fines a los que destinan su tiempo libre y sus recursos económicos adicionales en el caso de que se encontraran en dos situaciones hipotéticas: duplicar su tiempo libre sin reducir sus ingresos y duplicar sus ingresos sin aumentar su jornada laboral. Los resultados confirman que la preocupación por los problemas de los sectores socialmente desfavorecidos ocupa un lugar secundario entre los intereses de los egresados. El estudio concluye en que es relativamente baja la proporción de cualidades personales que reflejen algún interés en contribuir a solucionar los problemas que afectan a los sectores mayoritarios de la sociedad.
- A partir de una investigación documental, seguida de un estudio comparado con muestreo teórico, Guerrero y Gómez (2013) realizaron un estudio comparado de 120 mallas curriculares de diversas universidades de México, para tal efecto fueron analizados planes de estudio de titulaciones en Derecho, Salud e Ingeniería Civil. Entre los resultados encontraron que el 52% de los programas revisados tenían al menos un curso asociado a la enseñanza de la ética, pero no se encuentran contenidos orientados específicamente a la educación de la acción moral. El análisis detallado de los contenidos evidencia que priman los cursos de ética como sistema de deontología, con motivaciones normativas y con carácter informativo. En las carreras de derecho y medicina prima la tendencia hacia la ética profesional, mientras en ingeniería civil se encaminan a la responsabilidad social. Los investigadores concluyen que la formación moral de la persona sigue ausente del currículo universitario pues la enseñanza de la ética ha ganado espacio en las mallas curriculares, sin embargo, queda pendiente su desarrollo didáctico.
- Los resultados de la evaluación realizada sobre un programa de formación ética centrado en valores personales y profesionales empleando las nuevas tecnologías de la comunicación y puesto en de manera conjunta entre la Universidad Autónoma de Chile y la Universidad de Cantabria (España), evidencian que un

diseño basado en la técnica dialógica logra que el estudiante clarifique sus valores, se posicione ante dilemas éticos y desarrolle estrategias argumentativas, así también incentiva el compromiso ético con su profesión y contribución a la sociedad. La principal innovación de esta formación es la incorporación del diálogo online entre grupos de estudiantes heterogéneos por su origen cultural. Para analizar el efecto de este tipo de formación innovadora, Briones (2016) empleó un diseño cuasi-experimental con grupo control, participando un total de 226 estudiantes.

- Otra investigación sobre el efecto que tiene la aplicación de metodologías de extensión social en la formación ética del estudiante universitario es el realizado por Geva (2016). Entre los fines de este estudio estuvo evaluar el cambio de actitudes hacia personas con discapacidad intelectual tras la participación de estudiantes en experiencias de educación en valores con base en el llamado “aprendizaje servicio”, propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto articulado y en el que los participantes se forman al involucrarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. Los participantes del estudio fueron estudiantes de tercer grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, España, matriculados en la asignatura de Axiología y Educación en valores en las gestiones 2013 y 2014. Los resultados muestran lo siguiente: la participación se considera como una herramienta esencial en la construcción de valores, en este caso poder conocer a personas con discapacidad intelectual es imprescindible antes de realizar cualquier juicio de valor; el aprendizaje servicio ofrece la oportunidad de establecer contacto con personas con discapacidad a un mismo nivel, conocerlas, aprender de ellas y ayudarlas, lo que ha supuesto la eliminación de prejuicios que los estudiantes podían tener; los resultados muestran que los estudiantes han sido capaces de tener una visión crítica de la sociedad y de algunos problemas sociales, de los cuales han tomado conciencia y han sido capaces de intervenir. En síntesis, se afirma la importancia de los proyectos de aprendizaje servicio como estrategia metodológica de la educación en valores desde un enfoque transversal, específicamente en el fomento de actitudes positivas hacia la comunidad. Los proyectos de aprendizaje servicio ofrecen a los estudiantes la oportunidad y el espacio para poder participar en su contexto, desde una causa común que busca incidir en él a partir de acciones basadas en la solidaridad.

Las experiencias desarrolladas en diversas universidades muestran que no es posible formar personas éticas en el marco de un desglose de contenidos teóricos en aula. Los alumnos deben sentirse motivados para actuar y con disposición a aprender. El enfoque educativo en valores está enmarcado plenamente en el aprendizaje activo, la participación de los estudiantes en actividades comunitarias y de interacción con el contexto, incluyendo experiencias culturales y sociales, permiten conectar lo que aprenden en el aula con una realidad. Es recomendable que los alumnos se involucren en la toma de decisiones para actuar en su contexto de modo que se comprometan y se motiven a culminar los proyectos de intervención iniciados. La construcción de la persona desde la convivencia, la reflexión socio-moral tomando conciencia del entorno y la actuación para transformar una realidad son esenciales en el proceso de aprendizaje de la ética.

4. Conclusiones

Al cierre de la revisión desglosada y tras haber ahondado en la importancia de la formación ética en el contexto universitario y en el desafío de revalorizar la misma como factor importante en el proceso educativo, se infiere que la educación ética ha de ocupar un lugar troncal en los planes de estudio de la educación universitaria, pues su enseñanza permite articular adecuadamente uno de los fines propios de dicha educación. Sin embargo, su inclusión debe superar la simple incorporación en mallas curriculares para pasar a su accionar pedagógico y didáctico en aula y fuera de ella.

El principal objetivo de estas clases no se orienta, entonces, a impartir conocimiento, sino a promover la sensibilidad de los alumnos a la hora de detectar las cuestiones cotidianas, a familiarizarlos con el mejor pensamiento ético, pero sobre todo a motivarlos a razonar cuando se presenten encrucijadas morales y problemas en su vida. Es importante que los estudiantes asuman que, tanto su realización personal como su futuro desempeño profesional, estarán sujetos no solo a la técnica de su propia disciplina, sino también a la ética.

Corresponde enfatizar la importancia de la enseñanza de la ética como factor fundamental en el proceso formativo educativo, ello en virtud a que se encuentra íntimamente ligada con la profesión misma, ya que una vez que los estudiantes egresan de la universidad se adentran al mundo laboral como profesionales, un mundo en el que enfrentan una realidad compleja y que, muchas veces, lo lleva a sobreponer sus intereses personales frente al beneficio social; es, justamen-

te, la elección y la forma de responder ante esta realidad en lo que se debe educar. Uno de los objetivos troncales de la enseñanza universitaria debe ser lograr que cada estudiante desarrolle las bases de una ética profesional, lo que le permitirá adquirir valores como la lealtad y amor por su trabajo y, sobre todo, le permitirá ser capaz de establecer relaciones de respeto y colaboración con la sociedad en su conjunto.

En síntesis, asumir la formación ética y moral como contenido cardinal del currículo exige ir más allá de los buenos propósitos. El compromiso debe ser total.

5. Referencias bibliográficas

- Arias, Liliana. “Conocimiento didáctico del contenido de la enseñanza de ética y valores humanos, un estudio de caso” en *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación* Vol. 4. n.º 2: 10 - 14, 2019 [en línea] [consulta: 2 de agosto de 2020]. Disponible en <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/2363/3249>
- Briones, Elena. “Educación ética en la Universidad a través del diálogo multicultural online” en *Comunicar* n.º 47 v. XXIV, 2016 [en línea]. Disponible en <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=preimpreso&doi=10.3916/C47-2016-10>
- Casares, Pilar (coord.) y otros. *Valores profesionales en la formación universitaria*. España: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, 2010 [en línea]. Disponible en <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/252/1284>
- García, Juan (coord.) y otros. *El Sujeto Ético en los estudios universitarios de la Educación: Humanismo, Posthumanismo y Democracia*. España: Sociedad Española de Pedagogía, 2017 [en línea]. Disponible en <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/55495>
- Gracia, Javier (coord.) y otro. *Justificación Filosófica de la Educación en Valores Éticos y Cívicos en la Educación Formal. Análisis Crítico De La LOMCE*. España: Ediciones Universidad de Salamanca, 2016 [en línea]. Disponible en <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/13108/0>
- Geva, Elisabet. *La formación ética y en valores en la universidad y su relación con la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual. Una experiencia de aprendizaje servicio*. Tesis doctoral inédita. España: Universidad de Barcelona, 2016 [en línea]. Disponible en <https://core.ac.uk/download/pdf/83545267.pdf>
- Guerrero, María Eugenia y Gómez, Andrés. “Enseñanza de la ética y la educación moral, ¿permanecen ausentes de

- los programas universitarios?” en *Revista electrónica de investigación educativa* vol.15, no.1, 2013 [en línea]. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000100010
- Hirsch, Ana. “Ética profesional como proyecto de investigación” en *Teoría de la educación*, n° 15: 235-258, 2003 [en línea]. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=938913>
 - López, Silvia (coord.) y otro. *La Enseñanza de la Ética en las Universidades Latinoamericanas*. República Dominicana: Asociación Latinoamericana de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración X Asamblea General, 2007 [en línea]. Disponible en <http://www.alafec.unam.mx/docs/asambleas/x/ponencias/PonenciaCentral.pdf>
 - Martínez, Miquel (coord.) y otros. *Ética y formación universitaria*. Organización de Estados Iberoamericanos, 2002 [en línea]. Disponible en <https://rieoei.org/historico/documentos/rie29a01.htm>
 - Ramírez, Axel (coord.) y otros. *Consideraciones acerca de la formación de valores en la Educación Superior*. Cuba: Academia Universitaria, 2018 [en línea]. Disponible en <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/67/64>
 - Zayas, Belén (coord.) y otros. *La Dimensión Ética y Ciudadana del Aprendizaje Servicio: Una apuesta por su institucionalización en la Educación Superior*. España: Ediciones Complutense, 2017 [en línea]. Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/55443>

Roles de la familia y del Estado en el desarrollo psicoafectivo de las niñas, niños y adolescentes

Rodrigo Arce Ortiz,
Edgar Pally Poma

"El futuro depende en gran parte, de la familia, lleva consigo el porvenir mismo de la sociedad; su papel especialísimo es el de contribuir eficazmente a un futuro de paz."

Juan Pablo II

Roles de la familia y del Estado en el desarrollo psicoafectivo de las niñas, niños y adolescentes¹⁵

Roles of the Family and of the State in the Psycho-affective Development of Girls, Boys and Adolescents

Arce Ortiz, Rodrigo¹⁶

Pally Poma, Edgar¹⁷

RESUMEN

El presente artículo de revisión bibliográfica hace un análisis crítico en base a autores que abordan el estudio de la familia desde su conceptualización y delimitan la importancia del rol que tienen los progenitores en el desarrollo psicoafectivo de los hijos. Este análisis muestra la relevancia que tiene, para las niñas, niños y adolescentes, desarrollarse en un ambiente seguro que les permita experimentar y crecer en ejercicio pleno de sus derechos. Por otro lado, también se analiza el rol del Estado que reconoce a la familia como pilar fundamental de la sociedad a partir de las leyes internacionales y nacionales que delimitan formas de apoyo al desarrollo de las familias ejerciendo su derecho a crecer como parte de una sociedad, siendo el Estado responsable de promover políticas sociales.

Palabras clave

Derecho a la familia, desarrollo psicoafectivo, Convención de los Derechos Humanos, Ley 548.

Abstract

This bibliographic review article makes a critical analysis based on authors who approach the study of the family from its conceptualization and define the importance of the role that parents have in the psycho-affective development of their children. This analysis shows how important it is for girls, boys and adolescents to develop in a safe

15 Artículo recibido el 31 de agosto, 2020. Artículo aceptado el 19 de octubre, 2020.

16 Jefe de Unidad de Defensa Integral a la Familia del Gobierno Municipal de La Paz. Licenciado en Derecho. Estudios de postgrado en Educación Superior, Derecho Procesal Civil y Derecho a Vivir en Familia. E-mail: rodri86.rao123@outlook.es

17 Psicólogo en Defensoría de la Niñez y Adolescencia. Gobierno Autónomo Municipal de La Paz. Licenciado en Psicología. Estudios de postgrado en Derechos de las niñas, niños y adolescentes para la convivencia familiar. E-mail: edgarpallyp@gmail.com

environment that allows them to experiment and grow in full exercise of their rights. On the other hand, the role of the State that recognizes the family as a fundamental pillar of society is also analyzed based on international and national laws that define forms of support for the development of families exercising their right to grow as part of a society, being the State responsible for promoting social policies.

Keywords

Right to the family, psycho-affective development, Human Rights Convention, Law 548.

1. Introducción

Las medidas de protección niñas, niños y adolescentes se deben entender desde la perspectiva de garantizar y hacer efectivos sus derechos fundamentales, entre ellos el derecho a vivir en familia. En tal sentido, es importante delimitar qué es la familia y las funciones que desempeña en su relación con la sociedad ya que la importancia de la misma está en el goce de los derechos de todos sus integrantes y el desarrollo pleno de los hijos. La familia es pilar fundamental de la sociedad y responsable de su desarrollo, los principales responsables de este crecimiento son los progenitores que se convierten en protagonistas en la consolidación de la estructura familiar.

En el marco normativo en el que se encuentran inmersas las sociedades, se estipula la obligación por parte de la familia, la sociedad y el Estado de brindar protección especial a las niñas, niños y adolescentes. La participación del Estado es preponderante en el desarrollo de las familias por el impacto que ella conlleva para la sociedad, en este sentido es que la presente revisión documental también aborda las leyes internacionales y nacionales que ratifican la responsabilidad del Estado en la promoción de políticas públicas en pos del fortalecimiento de la familia y para el beneficio de la sociedad en su conjunto.

En síntesis, este análisis busca delimitar la importancia de la participación de la familia a partir de todos sus miembros y del Estado a partir de las leyes y políticas públicas a favor de la familia y de la sociedad en su conjunto.

2. Método

La presente revisión bibliográfica se realizó en dos grandes etapas: la búsqueda bibliográfica y la revisión de las fuentes seleccionadas.

Para la primera etapa, se establecieron inicialmente lineamientos de búsqueda de información, con la identificación del tema, pregun-

ta y objetivo de revisión bibliográfica. Se obtuvo datos preliminares sobre la temática empleando el servidor de Google Académico que fue el principal buscador académico empleado. Para la consulta sobre las leyes y convenciones tanto internacionales como nacionales se optó por la búsqueda en Google.

Los descriptores de búsqueda y el número de artículos seleccionados bajo criterios de actualidad y especificidad temática plasmada en el título, fueron los siguientes en Google Académico: familia y desarrollo afectivo (8 artículos y 4 Trabajos de Grado), derecho a la familia (5 artículos), desarrollo psicoafectivo (4 artículos), interés superior del niño (2 artículos), familias multiproblemáticas (2 artículos).

Se consultaron las siguientes fuentes legales con una búsqueda en Google: Gaceta Oficial de Bolivia (Ley 548 y Constitución Política del Estado), Declaración Universal de los Derechos, Convención Americana sobre Derechos Humanos, Convención sobre los derechos del niño, Código niñ, niño y adolescente.

En la segunda etapa se procedió a la lectura y revisión en profundidad de los documentos identificados. Se realizó la primera revisión en base a la lectura de los resúmenes de los documentos seleccionados para pasar luego a una lectura en profundidad. El tópico que orientó esta etapa de revisión fue la relación entre la familia y el desarrollo psicoafectivo del niño, niña y adolescente, en este punto se abordó en la lectura el tema de la familia multiproblemática, categoría conceptual relevante a la hora de establecer el abordaje de las instituciones para el desarrollo de las familias. Asimismo, se optó por Proyectos de Grado que contaban con un marco teórico relacionado al tema, es decir que compilaban teorías y planteamientos respecto al desarrollo de la familia y al desarrollo psicoafectivo. Finalmente, se revisaron en profundidad los documentos jurídicos seleccionados respecto a la familia de las niñas, niños y adolescentes, implícitamente denotando el rol del Estado y de la familia.

Finalmente, se realizó un análisis crítico de las lecturas identificando las secciones relevantes de los planteamientos dados por los autores y de lo especificado en los documentos legales consultados, arribando a las conclusiones expuestas en el acápite final de este documento.

3. Desarrollo y discusión

3.1 La familia como pilar de la sociedad

La familia como base fundamental de la sociedad tiene un rol importante en cuanto a la perpetuación de la humanidad y es el pri-

mer referente de educación de las niñas, niños y adolescentes quienes dependen totalmente de los progenitores para desarrollarse de manera integral.

En este sentido es importante entender que la familia, según la Organización Mundial de la Salud (OMS) se define como: “los integrantes del hogar emparentados mutuamente, bajo un grado determinado por la sangre, el matrimonio o la adopción” (Peralta, 2018:9). Esto quiere decir que la familia está constituida principalmente por personas que tienen un vínculo sea este sanguíneo, político o legal, existiendo varios tipos de familia. La denominada familia nuclear está conformada por personas que tienen una unión sanguínea resultado de la unión consensuada de dos personas que asumen la misión de crecer como parte de la sociedad y que tienen a su cargo la protección y cuidado de su descendencia, es decir de los hijos. Esta principal función de la familia es socialmente replicada para la perpetuación de la humanidad, denotando las condiciones de vida de la misma y determinando implícitamente el desarrollo de la sociedad en que habita; ello quiere decir que la familia asume funciones al interior de la sociedad para su desarrollo y para consigo misma, en relación a los hijos. Desde un punto de vista evolutivo-educativo podríamos resumir las funciones de la familia en relación a los hijos en las siguientes:

- Asegurar su supervivencia y su crecimiento sano.
- Aportarles el clima de afecto y apoyo emocional necesarios para un desarrollo psicológico saludable.
- Aportarles la estimulación que haga de ellos seres con capacidad para relacionarse de modo competente con su entorno físico y social.
- Tomar decisiones respecto a la apertura hacia otros contextos educativos que van a compartir con la familia la tarea de educación y socialización del niño o la niña. Entre todos estos contextos, destaca la escuela; denotando varias actividades que las familias, a la cabeza de los progenitores, deben realizar para asegurar un desarrollo familiar integral. (Bornstein, 2002 y otros en Muñoz, 2005:149).

Lo expuesto permite comprender que cada miembro de la familia tiene funciones específicas y, en esencia, se destaca la responsabilidad de los progenitores para brindar oportunidades de desarrollo y crecimiento propicio a los hijos.

Se distinguen cuatro estructuras o niveles de influencia que ejercen su acción de manera combinada y conjunta en el desarrollo de cada miembro de la familia:

Estas estructuras son el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema. El microsistema es el sistema más cercano al individuo y engloba el conjunto de relaciones entre el individuo en desarrollo y su entorno inmediato. Para los niños y niñas, el microsistema más importante va a ser la familia, seguida del microsistema escolar y el grupo de juegos. El siguiente sistema es el mesosistema, que comprende el conjunto de relaciones entre dos o más microsistemas en los que el individuo en desarrollo participa directamente. En el caso de los niños y niñas nos estaríamos refiriendo, por ejemplo, a las relaciones entre la familia y la escuela. Por su parte, el exosistema se refiere a uno o más entornos en los que la persona en desarrollo no participa directamente, pero que ejercen su influencia en el entorno más inmediato del individuo. Ejemplos de exosistemas serían el lugar de trabajo de los padres y madres o los servicios sociales de la comunidad. Por último, el macrosistema hace referencia a las circunstancias históricas, sociales, políticas y culturales que afectan a los sistemas ecológicos anteriores. Por ejemplo, el macrosistema explicaría las diferencias encontradas, en la organización y en las relaciones, entre los hogares de diferentes sociedades o momentos históricos o de distintos grupos dentro de una misma sociedad, en función de factores socioeconómicos, culturales, étnicos o religiosos (Bronfenbrenner, 1987 en Muñoz, 2005:150).

Estos sistemas determinan la interacción de niñas, niños y adolescentes con diversas instancias; sin embargo, al ser los progenitores y la familia nuclear el primer sistema con el que tienen contacto, a través de él se preparan para relacionarse con los otros sistemas. En este entendido, las niñas, niños y adolescentes no podrán vincularse de manera adecuada si es que en su primer sistema no cuentan con el apoyo que necesitan y no se sienten seguros. La vida en familia es la primera experiencia educativa emocional, es el crisol en el aprendemos sobre nosotros mismos, sobre nuestros sentimientos y donde aprendemos la forma en que otros reaccionan; también en el hogar aprendemos la forma de pensar, de sentir y de dar respuesta, la forma de entender el mundo y de expresar lo que somos, nuestras esperanzas y nuestros temores (Goleman, 2012 en Castellano y Guapi, 2019). Por tanto, la familia se convierte en el más importante y primer referente de aprendizaje del niño, no solo de los conocimientos que puede obtener, sino también de los modos en los que se puede relacionar en la sociedad.

En síntesis, el papel de la familia es, esencialmente, educativo por lo que es primordial promover en ella las capacidades y habilidades necesarias para que su influencia en la comunidad sea óptima fortaleciendo su vinculación con un proyecto de sociedad.

Vale la pena resaltar que el papel integrador y propiciador de la familia en el desarrollo social de los hijos está ligado a las relaciones interpersonales que se llevan al interior del núcleo familiar, en este sentido es necesario que los hogares basen su sistema educativo en los valores que puedan permitirles a sus miembros aportar actos positivos y proactivos a la sociedad en general. Dado que desde el hogar se transmiten modelos de comportamientos que resultan ser beneficiosos para la sociedad, así mismo se transmiten otros modelos que afectan seriamente el funcionamiento de la sociedad (Suárez y Vélez, 2018:190)

3.2 Rol de los progenitores en el desarrollo psicoafectivo de las niñas, niños y adolescentes

El rol fundamental de los padres es el apoyo que deben brindar a sus hijos, más que todo para su desarrollo. En este sentido:

En el seno de la familia se establecen desde muy temprano relaciones interpersonales muy profundas y estables. Para los hijos, el lazo emocional más importante, al menos en la primera infancia, es el vínculo de apego que el niño establece con una o varias personas del sistema familiar, principalmente con los padres. El apego tiene una función adaptativa tanto para el niño como para los padres y el sistema familiar en conjunto, así como para la supervivencia de la especie. Además, este vínculo permite desarrollar un sentimiento básico de confianza y seguridad en su relación tal que el niño se siente tranquilo para aventurarse a explorar el entorno, así como para afrontar las separaciones breves de sus padres, constituyendo además un prototipo o un modelo interno de relaciones que guiará las relaciones sociales y afectivas posteriores (López y otros, 1999 en Muñoz, 2005:152).

El apego seguro es la base para que los hijos puedan explorar con mayor interés su entorno circundante y los progenitores son el principal vehículo en la generación de este vínculo, como lo refiere Muñoz (2005) el papel principal que tienen los progenitores en el desarrollo del niño desde el inicio de su vida y a lo largo de la misma, es el que corresponde a generar apego, convirtiendo el mismo en estados de seguridad de modo que repercutan en el desarrollo de una adecuada autoestima y autopercepción en relación a los demás.

Por su parte Goleman (citado por Gustavo Valverde Peralta, 2018), refiere que, desde un punto de vista neurobiológico del desarrollo emocional y social, es altamente positivo potenciar el sistema neuronal del niño o niña, nutriéndolo(a) de ese conjunto de habilidades que encierra la inteligencia emocional. Ello los preparará para responder favorablemente al contexto social, pues tendrán

desarrolladas sus destrezas psicosociales y afectivas. Esto conlleva a que las relaciones familiares de atención y apoyo a cargo de los progenitores deben afianzarse desde el inicio de la vida en familia para que cuando se produzca la llegada de los hijos, estas dinámicas sean de mayor aprovechamiento para los mismos.

En línea de lo expresado, la autora Alicia Muñoz Silva (2005) enfatiza en que la familia es el principal contexto de desarrollo durante los primeros años de vida de la mayoría de los niños y niñas. Son muchas y muy importantes sus funciones en relación a los hijos. La familia, y en concreto, los padres y madres, proporcionan a los hijos e hijas alimento, cuidados, protección, afecto, apoyo y cauces para conocer progresivamente el mundo físico y social en el que viven, todos ellos elementos fundamentales para su desarrollo. Pero, además, los padres también promueven el desarrollo infantil a través de la organización de los aspectos estructurales y materiales del hogar, de la planificación de las actividades de sus hijos y de las interacciones que mantienen con ellos. Esta función educativa parece estrechamente relacionada con las ideas que padres y madres tienen sobre el desarrollo y la educación de los niños y niñas.

Lo expuesto conlleva grandes interrogantes relacionadas al adecuado desarrollo de las niñas, niños y adolescentes, además de velar por el bienestar físico y emocional de los mismos, la tarea de ser padre o madre implica la intervención educativa para modelar, desde edades muy tempranas, el tipo de conductas y actitudes que favorables para su desarrollo personal y social de modo que se adapten a las normas y valores del entorno social y cultural, en otras palabras, para que adquieran estrategias de socialización.

En este sentido Bárbara Adriana Castellano Terán y Laura Lilianna Guapi Guaman (2019) refieren que:

Es importante que los padres o cuidadores que están a cargo en la crianza de los niños y niñas sean conscientes de manifestar conductas y actitudes apropiadas para el bienestar emocional y espiritual en las distintas etapas de la vida. Por lo tanto, el comportamiento de la familia influye en la construcción de la personalidad de los niños y niñas, tomando en cuenta que en la infancia se obtiene un aprendizaje por imitación. En definitiva, el contexto familiar es el espacio ideal para aprender y practicar las normas de convivencia indispensable para la vida (Castellano y Guapi, 2019: s/p).

Es así que la permanencia en la atención de las necesidades de los hijos por parte de los progenitores pasa, necesariamente, por su participación activa y ejemplo consciente en las dinámicas familiares, tanto en actividades conjuntas como de trabajo y dispersión, sea

de manera individual o grupal, desempeñando roles y obligaciones en la familia en pro de la formación del sentido de pertenencia hacia el hogar de las niñas, niños y adolescentes.

3.3 Factores de vulnerabilidad en la familia

A partir de lo expuesto ¿qué sucede con las niñas, niños y adolescentes cuando no existe esta predisposición en el seno familiar? Actualmente muchas familias están expuestas a factores de riesgo que pueden afectar su estabilidad, tal es el caso de las familias monoparentales y las familias multiproblemáticas.

En cuanto a las familias monoparentales y otras tipologías de hogar, cabe mencionar algunos datos poblacionales del Estado Plurinacional de Bolivia, proporcionados por la Encuesta de Hogares (EH) 2016-2018 aplicada por el Instituto Nacional de Estadística:

La clasificación de hogares muestra un leve incremento en la participación de los hogares unipersonales, compuestos por una persona que por definición es el jefe de hogar, en el período comprendido entre 2016 y 2018, de igual forma el porcentaje de parejas nucleares, constituido por el jefe o jefa de hogar y su cónyuge, sin hijos. se incrementa principalmente en área rural, que pasa de 15,0 por ciento en 2016 a 17,9 por ciento en 2018. Se observa una disminución del porcentaje de hogares nucleares completos (que incluye además de la pareja a los hijos de la misma), de 42,7 por ciento en 2016 a 41,6 por ciento de los hogares a 2018. Los hogares extendidos y compuestos disminuyen su participación en el período de análisis. Por sexo del jefe de hogar, se muestran diferencias en la tipología de hogar, en el grupo de jefes de hogar hombres, se presentan las mayores participaciones en hogares nucleares completos. Por otra parte, las mujeres jefas de hogar se presentan en mayor porcentaje en los hogares monoparentales (INE, 2019: 82).

Respecto a las familias multiproblemáticas, Valentín González Calvo (2004: 146) refiere que estas se muestran más resistentes a seguir las orientaciones de los profesionales y de los servicios que las atienden. Sin embargo, no sólo por mostrar resistencias o por tener que enfrentarse a una o varias crisis en un momento dado o a lo largo del tiempo, se puede decir que una familia es multiproblemática, existen otros elementos que hacen a la misma. El concepto de “familia multiproblemática” ha sido utilizado por diferentes autores refiriendo a un tipo de familias que se caracteriza habitualmente por presentar variadas dificultades en la interacción, tanto entre sus miembros como con su contexto.

Las FM no pueden ser definidas por la presencia de un síntoma preciso, lo que se presenta en ellas es más de un miembro afectado y una concatenación de problemas de variada cantidad y calidad. Los factores que las afectan son de dos tipos, no siempre fáciles de determinar en cuando a que influencia tienen un tipo sobre otro. Por un lado, están los factores relacionados con el estrés producido por circunstancias reales. Entran allí cuestiones como la negligencia en la organización de la vida cotidiana y la crianza, las adicciones, la violencia intrafamiliar, la depresión, etc. Sin embargo, por otro lado, no debieran homogeneizarse ni superponerse estos, con aquellos problemas que surgen del impacto de una enfermedad médica, la pobreza, la marginalidad cultural producto de las migraciones, la desocupación, etc. (Wainstein y Wittner, 2017).

La familia multiproblemática se constituye en un factor de riesgo para la estabilidad integral de un niño al generar en él estados emocionales sintomatológicos. Según la socióloga María López (citado por Gustavo Valverde Peralta, 2018), los componentes afectivos negativos que recaen sobre el niño son la ansiedad, conocida como la excitación elevada sobre determinada causa y a la vez el incremento de inseguridad, el temor hacia el medio que lo rodea y la angustia que le genera algún tipo de desesperación a falta de algo; enmarcados estos tres conceptos, hacen referencia a la carencia de afecto. Esto quiere decir que los factores mencionados inhiben al niño en el desarrollo pleno y la capacidad de aprovechar la relación con su entorno generando un apego inseguro.

Según Dwight Lee Wolter, (citado por Gustavo Valverde Peralta, 2018) son, básicamente, siete las formas de comportamiento que los niños adoptan ante problemáticas de disfuncionalidad:

El niño bueno que es aquel que adopta el papel de los padres: el niño problema que es a quien acusan de todo lo que en el hogar suceda; el rebelde que es quien se rivaliza contra una de las figuras parentales; el guardián quien adopta el papel de responsable de bienestar emocional; el perdido conocido como callado y que es el que reprime lo que desea y se aísla haciéndose no tomar en cuenta; la mascota, quien hace lo que sea para llamar la atención de su sistema; el cerebro que es el que aprovecha la oportunidad disfuncional para conseguir lo que quiere. De la misma forma este autor señala los efectos en los niños provenientes de hogares disfuncionales: perder iniciativa infantil o a su vez crecer rápido, caer en estados de depresión, ansiedad, o algún tipo de trastorno, adicciones, rebelarse contra las autoridades, pensar en sí mismo y solventar las deficiencias de niños, la negación, amor y odio hacia los padres, dificultad para formar relaciones saludables, desconfianza de su mundo, carencia de autoestima, auto concepto y autoimagen problemas de lenguaje,

poca autodisciplina, comportamientos autodestructivos, vivir estilos de vida solitarios (2018: 17).

Estos roles básicos que adoptan los niños en la dinámica familiar, en consecuencia, a la disfuncionalidad en el núcleo familiar, son formas de buscar la seguridad que repercuten en su vida presente como futura, tanto a nivel personal como de relacionamiento con su entorno cercano y social. Más aún, afecta a la sociedad en su conjunto siendo un limitante para el adecuado desarrollo de las sociedades en todos sus ámbitos, por lo que, en este sentido, es importante la participación del Estado como ente rector y responsable de la creación de políticas sociales para el desarrollo de la misma sociedad que gobierna.

3.4 Rol del Estado en el fortalecimiento familiar

En relación al rol del Estado respecto a las familias, Fernández, (citado por Sonia Elizabeth Gutiérrez Ríos 2019) opina que:

Las relaciones familiares presentan situaciones similares de afinidad e intimidad, es importante que la sociedad tome en consideración que su participación debe ser en completa armonía, por ello se deben crear ambientes que propicien el fortalecimiento de las familias, aunque esto va a depender también de sus integrantes dado a que su formación y fortaleza tendrá que ser por iniciativa misma de sus miembros, especialmente de quienes tienen mayor autoridad, en este caso los padres (2019:17).

Esto conlleva una responsabilidad conjunta entre el Estado y los progenitores. El Estado como responsable en la elaboración de políticas para el desarrollo y fortalecimiento de las familias y en la ejecución de dichas políticas. Los progenitores como protagonistas en el mejoramiento de las dinámicas al interior del hogar.

En este sentido, es innegable que la base de toda sociedad es la familia, es así que es importante revirar las normas internacionales de protección de los derechos humanos que reconocen a la familia no solo como institución constitucionalmente protegida y pilar fundamental de la sociedad, sino más que todo, como derecho fundamental; se debe entender a la familia no solo como base de un verdadero Estado democrático y social de derecho, sino como derecho humano exigible tanto al Estado como a las personas que son parte de la sociedad, por lo que el derecho a vivir en una familia es un derecho humano constitucionalmente reconocido en el derecho de todos los países del mundo al igual que en nuestro país.

3.5 Normativa internacional y nacional en relación a la familia

El reconocimiento del derecho a vivir en una familia como derecho humano se encuentra inmerso en La Declaración Universal de los Derechos Humanos que en el Art.16, Num.1, refiere:

Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia, y disfrutarán de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio” (2015:34).

Este enunciado respalda el derecho universal de las personas para fundar una familia y asumir todas las responsabilidades que conlleva la convivencia matrimonial y de la procreación y cuidado, protección de los descendientes, por lo que el Estado reconoce que las personas que son parte de la sociedad tienen el derecho de fundar un vínculo y con ello se reconoce la aceptación de nuevas responsabilidades en el desarrollo de ese compromiso. También en el Art. 16, Num.3 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se refiere: “La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado” (2015:34), ello implica que, en complemento a lo anteriormente dicho, el Estado es partícipe en la creación de políticas sociales para la protección de la familia al momento de su institucionalización, como base del desarrollo social.

Por otro lado, en materia de normas internacionales específicamente emitidas para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, la Convención sobre los Derechos del Niño ratifica en su preámbulo a la familia como el medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de las niñas, niños y adolescentes. Asimismo, señala que, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, las niñas, niños y adolescentes deben crecer en el seno de una familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión

Convencidos de que la familia, como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los mismos, debe recibir la protección y asistencia necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad, Reconociendo que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión, considerando que el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en

el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad (1969: 8 y 9).

En la Convención Americana de Derechos Humanos celebrado en Costa Rica, en el Art.17 Num.1 refiere: “La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y debe ser protegida por la sociedad y el Estado”; por otro lado, en la misma convención, en el Art. 19 refiere “Todo niño tiene derecho a las medidas de protección que sus condiciones de menor requieren por parte de su familia, de la sociedad y del Estado”.

La Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, en su artículo 59° dispone en su numeral II que: “Toda niña, niño y adolescente tiene derecho a vivir y a crecer en el seno de su familia de origen o adoptiva. Cuando ello no sea posible, o sea contrario a su interés superior, tendrá derecho a una familia sustituta, de conformidad con la ley” (2009: 27). Siendo complementada con la Ley 548 que dispone en su Art. 35; Inc I que las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a vivir, desarrollarse y educarse en un ambiente de afecto y seguridad en su familia de origen o excepcionalmente, cuando ello no sea posible o contrario a su interés superior, en una familia sustituta que le asegure la convivencia familiar y comunitaria. Por lo que vivir en una familia es un derecho constitucional cuyo respeto y garantía resultan exigibles al Estado.

En síntesis, el derecho fundamental para las niñas, niños y adolescentes es el de vivir en una familia para llevar a cabo su desarrollo integral en un ambiente afectivo adecuado para alcanzar una madurez física, psicológica y moral plena ya sea en el seno de su propia familia u otra adoptiva, esta última está ligada a la responsabilidad del Estado para garantizar este derecho. En esa medida, este derecho fundamental de las niñas, niños y adolescentes resulta central al tratarse de personas que requieren el establecimiento expreso de derechos específicos y una especial protección por parte del Estado, la sociedad y las personas mayores que los tienen bajo su cuidado como ser los padres y madres de familia, tutores y/o cuidadores.

En este entendido, la separación de la familia solo se puede basar en situaciones excepcionales en las que los derechos de las niñas, niños y adolescentes no son garantizados en su seno, como estipula la Ley 548 en su Art. 35; Inc II “La niña, niño o adolescente no será separado de su familia, salvo circunstancias excepcionales definidas por este Código y determinadas por la Jueza o Juez Público en materia de Niñez y Adolescencia, previo proceso y con la finalidad de

protegerlo”. Siendo este un último recurso con el fin de precautelar el interés superior del niño como sujeto de derecho.

3.6 Políticas de desarrollo social

Para evitar la desintegración familiar por factores de riesgo social se determinaron políticas, programas, medidas, entidades de atención y sanciones que se encuentran detallados en el Capítulo II del Código de niñez, niño y adolescente (Ley 548), el Art. 164 de este Capítulo describe los tipos de políticas públicas en manera de protección integral de la niñez, niño y adolescente como ser: a) de prevención; b) de asistencia; c) de protección especial; d) sociales básicas. En este marco, toda política pública de protección integral al NNA tiene como uno de los objetivos más importantes el “Fortalecimiento del papel fundamental de la familia” (Ley 548; Art. 165; Inc. a).

Asimismo, el Capítulo III, contempla la distribución de responsabilidades para la gestión del Sistema de protección de la niñez, niño y adolescente. Las responsabilidades del nivel central del Estado son a través de los Ministerios competentes (Art. 178): atribuciones del Ministerio de Justicia como ente rector del Sistema Plurinacional de Protección Integral de la Niñez, Niño y Adolescente – SIPPROINA (Art. 179); atribuciones de los gobiernos Autónomos Departamentales (Art. 182); atribuciones de la instancia técnica departamental de política social (Art. 183); atribuciones de los Gobiernos Autónomos Municipales (Art. 184); y las responsabilidades de los Gobiernos Indígena originario campesino (Art. 189).

Por otro lado, el Decreto supremo N° 29246, Art. 1 establece que el mismo “tiene por objeto establecer la Política de Protección Social y Desarrollo Integral Comunitario, sus objetivos, principios, el instrumento y mecanismos de articulación, coordinación y ejecución de sus Programas, en el marco del Plan Nacional de Desarrollo – PND” (Pág. 3) Siendo este programa multisectorial, lanzado oficialmente en junio de 2007 por el Ministerio de Salud y Deportes, en el marco de la Política de Protección Social y Desarrollo Integral Comunitario.

El Decreto Supremo N° 0066, en su artículo 1, numeral I refiere instituir el incentivo para la maternidad segura y el desarrollo integral de la población infantil de cero a dos años de edad mediante el Bono Madre Niño - Niña “Juana Azurduy” en el marco del Plan Nacional de Desarrollo y de las políticas de erradicación de la pobreza extrema, las mismas buscan disminuir los niveles de mortalidad materna e infantil y la desnutrición crónica de niñas y niños menores de 2 años a través del acceso a servicios de salud y la mujer gestante,

en lactancia y con niños menores en específico. El responsable de la implementación de dicho incentivo es el Ministerio de Salud y Deportes a través de los Servicios Departamentales de Salud (SEDES). Por su parte, el Ministerio de Planificación y Desarrollo está a cargo de los gobiernos municipales que participan en la afiliación de los beneficiarios y por último, las redes y equipos de salud móviles tienen la obligación de informar y prestar los servicios de salud.

El Decreto Supremo N° 28899, en su artículo 1, numeral I refiere instituir el subsidio de incentivo a la permanencia escolar denominado “Bono Juancito Pinto” en el marco de la Política de Protección Social y Desarrollo Integral Comunitario del Plan Nacional de Desarrollo – PND. Este se constituye en un incentivo a la matriculación, permanencia y culminación del año escolar, a través del cual se otorga 200 Bs una vez al año por cada niño entre los 6 y los 14 años de edad que asista a alguna escuela pública dentro del territorio boliviano, siendo responsables de la entrega de estos bonos las Fuerzas Armadas, en observación de las organizaciones sociales locales como parte de un control social.

Por último, la Ley N° 2426 de 2002 refiere que “se crea el Seguro Universal Materno Infantil en todo el territorio nacional, con carácter universal, integral y gratuito, para otorgar las prestaciones de salud en los niveles de atención del Sistema Nacional de Salud y del Sistema de Seguridad Social de Corto Plazo...” siendo un seguro completo de servicios de salud que abarca desde la planificación familiar, la atención prenatal, la atención del parto, el cuidado posparto y la salud Infantil. El seguro comprende la atención de 547 servicios de salud, a través de establecimientos de salud pertenecientes al subsector público, seguridad social, sector privado, iglesias y ONG. En la misma ley en su Artículo II define: “El Ministerio de Salud y Previsión Social, como la Autoridad Nacional de Salud, tiene la responsabilidad de reglamentar, regular, coordinar, supervisar y controlar la aplicación del Seguro Universal Materno Infantil, en todos los niveles establecidos”, garantizando el acceso de este Seguro a mujeres embarazadas, desde el inicio de la gestación, hasta los 6 meses posteriores al parto y niños y niñas, desde su nacimiento hasta los 5 años de edad.

Así también las Organizaciones No Gubernamentales se suman a estas políticas de desarrollo social en apoyo al programa “por el derecho a vivir en familia” que de acuerdo a noticia emanada por el Servicio de Gestión Social SEDEGES refiere:

La Mesa interinstitucional “Por el derecho a vivir en familia en el Departamento de La Paz”, bajo el liderazgo del Gobierno Autónomo-

mo departamental de La Paz, a través del SEDEGES, con la Asistencia Técnica UNICEF y apoyo financiero de la Agencia Italiana de Cooperación al Desarrollo, viene funcionando desde la gestión 2017, y tiene como principal objetivo la consolidación de una política pública departamental para la promoción y restitución del derecho a vivir en familia de niños niñas y adolescentes (NNA), sobre todo de aquellos que se encuentran viviendo en instituciones en el departamento de La Paz, y el desarrollo de herramientas y procesos de fortalecimiento institucional que permitan evitar la institucionalización de NNA, así como la restitución de su derechos de aquellos privados del cuidado parental... Las Sub mesas técnicas de trabajo son: a) Reintegración Familiar y protocolos b) promoción de programa de familias de acogida o sustitutas c) Modelos y estándares de centros de acogida d) Situación legal de NNAs en centros de acogida y e) Prevención del abandono, f) acompañamiento a la vida independiente. En este marco, la gestión anterior se desarrollaron instrumentos, herramientas, se establecieron acciones de coordinación y capacitación, así como la consolidación de una agenda departamental para garantizar el derecho a vivir en familia de aquellos NNA adolescentes que están viviendo en instituciones y aquellos que se encuentran en riesgo” (SEDEGES, 2020).

En síntesis, todas las instituciones públicas del Estado, en sus niveles, estatal, departamental, municipal son responsables de promover estas políticas para el desarrollo de la familia como base de la sociedad.

4. Conclusiones

A partir del análisis y la discusión realizada en relación a la revisión bibliográfica se tiene las siguientes conclusiones.

La familia es y será la base en la que se fundan los valores, costumbres y la misma cultura de una sociedad, por lo que se consolida como pilar de la misma, en sentido de que el rol de la familia es de vital importancia para el desarrollo de la sociedad en su conjunto. Los autores coinciden en que el rol de los padres es protagónico dentro de la dinámica familiar ya que los mismos son el primer referente de interacción de sus hijos, por lo que su adecuado desarrollo está directamente vinculado a la configuración exitosa de dinámicas familiares vivificantes. Al ser los padres los primeros referentes de interacción, se convierten en plataforma de apego y de crecimiento afectivo, aspectos estrechamente relacionados a la seguridad del niño en su interacción posterior con la sociedad y en diversos ámbitos como ser la escuela y los amigos, entre otros. En este marco es que la disfuncionalidad de la familia genera inseguridad en las

niñas, niños y adolescentes, hecho que se tiene un impacto negativo en el desarrollo psicoafectivo, y, por ende, disminuyen notablemente sus oportunidades de desarrollo social.

Tanto las leyes internacionales como las nacionales, reconocen a la familia como pilar fundamental de la sociedad y determinan un rol protagónico al Estado para la creación y desarrollo de programas y políticas sociales, como forma de promocionar el desarrollo familiar. Las Políticas Públicas de desarrollo familiar, de las cuales se realizó mención en la presente recopilación documental, denotan la importancia de la participación del Estado en su regulación y protección, así como la necesidad de promover el trabajo conjunto con la participación activa de los gobiernos departamentales, municipales, gobiernos indígenas, federaciones de juntas de vecinos y la sociedad en general, con el fin de garantizar acciones que no tengan un carácter meramente asistencialista o segmentado sino que se dirijan a la globalidad de los grupos vulnerables.

El presente trabajo evidenció el rol protagónico de los progenitores en el bienestar de los hijos y de las instituciones del Estado encargadas de promover el desarrollo de las familias y de evitar la disfuncionalidad familiar como forma de protección de los más vulnerables, en este caso de los hijos, desde su concepción hasta la mayoría de edad. En la línea planteada, se sugiere profundizar con revisiones que aborden no solo el deber de las instituciones en el cuidado de la familia, sino también la necesidad que tienen las instituciones de contar con el apoyo de los progenitores facilitando así su intervención para mejorar la situación de disfuncionalidad por la que atraviesan las familias multiproblemáticas, ello podría constituirse en un factor determinante para generar políticas de mayor impacto evitando así caer en el simple asistencialismo y generando una dinámica de crecimiento en la familia desde su interior, fortaleciendo su convivencia y el accionar de sus integrantes en beneficio de los niños, niñas y adolescentes.

Por último, es importante poner en evidencia que gran parte de las políticas de desarrollo social toma como eje referente el factor socio-económico para promover calidad de vida, dejando de lado la educación en valores y el fortalecimiento de las configuraciones saludables de relación familiar, aspectos que deben ser profundizados en posteriores revisiones bibliográficas para promover políticas de revitalización de las dinámicas y de los valores familiares como factores humanos de considerable importancia e impacto en la sociedad.

5. Referencias bibliográficas

- Castellano, Bárbara a y Guapi Guamán, Laura Liliana. *La familia en el desarrollo de la inteligencia emocional en niños de 5 a 6 años. Talleres dirigidos a representantes legales*. Trabajo de investigación. Guayaquil: Universidad de Guayaquil, 2019 [en línea]. Disponible en <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/45798/1/BPARV-PEP-19P059.pdf>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos *Convención Americana sobre Derechos Humanos*. Costa Rica: Pacto de San José, 22 de noviembre de 1969 [en línea]. Disponible en http://www.coordinadoradelamujer.org.bo/observatorio/archivos/marco/convAmericana_573.pdf
- Decreto Supremo N° 29246. *Programa Desnutrición Cero*. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia, Edición 3022. 23 de Julio de 2007 [en línea]. Disponible en <http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas/buscar/29246>
- Decreto Supremo 0066. *Bono Madre Niño-Niña “Juana Azurduy”*. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia, Edición 16NEC, 06 de abril de 2009 [en línea]. Disponible en <http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas/buscar/66>
- Decreto Supremo 28899. *Bono “Juancito Pinto”*. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia, Edición 2934, 26 de octubre de 2006 [en línea]. Disponible en <http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas/buscar/28899>
- González, Valentín. “Familias multiproblemáticas, dificultades de abordaje” en *Revista Trabajo Social* n.º 6:145-156, 2004 [en línea]. Disponible en <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tso-social/article/view/8461>
- Gutiérrez, Sonia. *La familia en el desarrollo socio afectivo talleres para cuidadores habituales para prevención de la violencia*. Tesis de Licenciatura, Guayaquil: Universidad de Guayaquil, 2019 [en línea]. Disponible en <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/38890>
- Instituto Nacional de Estadística. *Encuesta de Hogares 2016-2018*. Bolivia, 2016 [en línea]. Disponible en https://siip.produccion.gob.bo/noticias/files/BI_30012020ad314_3hogarine.pdf
- Honorable Congreso Nacional del Estado Plurinacional de Bolivia. *Constitución Política del Estado*. Bolivia: Gaceta Oficial de Bolivia, 07 de febrero del 2009
- Ley N° 548. *Código Niña Niño y Adolescente*. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia, Edición 664NEC, 23 de julio de 2014 [en línea]. Disponible en <http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas/buscar/548>

- Ley N° 2426. *Seguro Universal Materno Infantil*. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia, Edición 2444, 28 de noviembre de 2002 [en línea]. Disponible en <http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas/buscar/2426>
- Muñoz, Alicia. “La familia como contexto de desarrollo infantil. dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social” en *Revista Portularia* n.º 2(5): 147-163, 2005 [en línea]. Disponible en <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/505>
- Naciones Unidas. *Declaración universal de los Derechos Humanos*. 10 de diciembre de 1948 [en línea] Disponible en https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Suárez, Paula y Vélez, Maribel. “El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental” en *Revista Psicoespacios* Vol. 12, n° 20: 173-197, 2018 [en línea] Disponible en <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-ElPapel-DeLaFamiliaEnElDesarrolloSocialDelNino-6573534.pdf>
- UNICEF. *Convención sobre los derechos del niño*. España: Nuevo Siglo, junio de 2006 [en línea] Disponible en <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Valverde, Gustavo. “Hogares disfuncionales y su incidencia en el desarrollo socio-afectivo de los escolares” en *Revista Psicología Unemi* n.º4 (2): 8-23, 2018 [en línea]. Disponible en <http://cienciaunemi.unemi.edu.ec/ojs/index.php/faso-unemi/article/view/856/727>
- Wainstein, Martin y Wittner, Valeria. “El concepto de familia multiproblemática y la medición de su funcionalidad/disfuncionalidad” en *Anuario de Investigaciones* Vol. XXIV, 2017 [en línea]. Disponible en <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3691/369155966065/html/index.html>

Hacia un reencuentro del ser humano desde la posibilidad del perdón gratuito

Italo Emilio Parra Marín

"El perdón es una fuerza que resucita a una vida nueva e infunde el valor para mirar el futuro con esperanza."

Papa Francisco

Hacia un reencuentro del ser humano desde la posibilidad del perdón gratuito¹⁸

Towards a Reencounter of the Human Being from the Possibility of Gratuitous Forgiveness

Parra Marín, Italo Emilio¹⁹

RESUMEN

El tema del perdón ha sido ampliamente tratado por la tradición de las grandes religiones monoteístas. En el presente artículo abordamos este tema fundamentalmente, desde un punto de vista filosófico – antropológico. Nuestra interrogante de partida nace de la pregunta por la esencia del perdón y el problema principal de nuestra reflexión es determinar la posibilidad o imposibilidad de un perdón gratuito. Trabajamos una propuesta antropológico-filosófica, en la que elementos como la desproporción asimétrica del perdón, el don como principio ontológico del perdón y el perdón presentado como un retorno a una comprensión del ser humano nos proporcionarán instrumentos de una nueva visión “del otro” y una apertura a un nuevo modelo de humanidad, donde tomemos en cuenta la posibilidad de una nueva convivencia fraterna, desde la consideración de una ética hiperbólica del perdón posible y gratuito.

Palabras clave

Perdón, don, instantaneidad, imperdonabilidad, arrepentimiento, compasión, ética hiperbólica.

Abstract

The theme of forgiveness has been widely treated by the tradition of the great monotheistic religions. In the present article we approach fundamentally this topic from a philosophical - anthropological point of view. Our starting question arises from the question about the essence of forgiveness and the main problem of our reflection is to determine the possibility or impossibility of a gratuitous forgiveness. We work on an anthropological proposal, in which elements such as the asymmetric disproportion of forgiveness, the gift

18 Artículo recibido el 30 de agosto, 2020. Artículo aceptado el 28 de octubre, 2020.

19 Docente en Universidad Franz Tamayo y Responsable del Departamento de Pastoral del Colegio San Francisco T.O. Licenciado en Filosofía y Literatura. Especialidad en Neurodiversidad. Estudios en Maestría de Psicología en la Educación.
E-mail: italo.parra.marin@gmail.co

as an ontological principle of forgiveness and forgiveness presented as a return to an understanding of the human being will provide us with instruments of a new vision “of the other” and an opening to a new model of humanity, where we take into account the possibility of a new fraternal coexistence, from the consideration of the possibility of a gratuitous forgiveness.

Keywords

Forgive, gift, instantaneity, unforgivable, repentance, compassion, hyperbolic ethics.

1. Introducción

En el orden de los asuntos públicos que atañen al hombre en sociedad resulta evidente la facilidad con que discursivamente se hace referencia al perdón. Hablamos del perdón cual si fuera una actividad -muy recomendable por cierto- al alcance de todo el que se lo proponga. En algunos casos goza de formalización, y por ende de un aprendizaje y difusión masivos que alcanza esferas institucionales de carácter político. Un ejemplo claro es la promoción del perdón como política de estados de las organizaciones internacionales en territorios de violencia. No obstante, así como nuestra conciencia natural espontáneamente cae en la cuenta de eso que llamamos “perdón”, de igual modo es capaz de percatarse que todas esas situaciones anteriormente mencionadas bajo el rotulo de “perdón” no responden a lo que en realidad llega a ser el perdón. No podemos desacreditar esas tendencias puesto que de algún modo nos aproximan al perdón en sentido propio. Se trata entonces de indagar directamente sobre la esencia del perdón, es decir aquello que constituye esencialmente al perdón para ser tal.

El presente artículo describe y analiza el estado del arte del tema del perdón, desde nuestra inquietud fundamentalmente antropológica y filosófica. Es evidente que originalmente el uso del término “perdón” tiene lugar en un ámbito religioso, particularmente judeo-cristiano y que en su momento ya se ha ocupado de conceder la explicación del caso desde una justificación teológica. Puesto que la problemática del perdón se ha ido extendiendo mas allá de esos parámetros confesionales y ha llegado a suscitar una discusión en la vida practica, conviene pues concederle un abordaje con los recursos del pensamiento antropológico y filosófico. Son desde esas perspectivas desde las cuales hemos delimitado la búsqueda, selección y citas del material bibliográfico referido al tema desarrollado.

El modo de proceder respecto a la cuestión del perdón en este espacio de nuestra reflexión e investigación, parte de una problemática de inicio: ¿Es posible el Perdón en cuanto tal? En vista de que este planteamiento pone el acento directamente sobre la esencia del Perdón, tenemos a nuestro cargo el esclarecimiento de esa posibilidad sabiendo que esta se presta a varios equívocos respecto a la esencia misma del Perdón. Por eso mismo conviene tener en cuenta una imposibilidad constitutiva en la naturaleza del Perdón que conserva intacta su esencia. Nótese esta relación de posibilidad-imposibilidad que hace parte de la esencia misma del Perdón.

Bajo esta orientación inicial vamos a llevar a cabo en este artículo de revisión, un análisis antropológico del don, desde el cual partirán nuestras primeras reflexiones acerca del perdón. Estos primeros acercamientos nos permitirán plantear al perdón como un escenario posible de retorno a una nueva comprensión del ser humano que posibilite una propuesta de proyección renovada de humanización, misma que también ha sido tomada en cuenta por el magisterio de la Iglesia Católica.

2. Método

El presente artículo tiene un carácter explicativo analítico y busca resolver la interrogante acerca de ¿qué relación existe entre una nueva comprensión del ser humano desde la (im)posibilidad del perdón gratuito? Para ello optamos por elaborar una revisión sistemática y descriptiva de la bibliografía seleccionada y presentarla según la temática seleccionada.

En la búsqueda de la literatura para este artículo recurrimos a fuentes primarias y secundarias del enfoque antropológico-filosófico del perdón, realizando la diferencia y distinción presentada desde un inicio como una posibilidad de ética hiperbólica del tema.

La estrategia de la búsqueda de bibliografía empleada, tuvo como referencia las variables del problema en inicio planteado. Analizamos estudios relevantes para ir estructurando la discusión del don como inicio del perdón, luego el perdón como retorno a una comprensión del ser humano para dejar abierta la posibilidad de un nuevo escenario de humanización.

Los criterios empleados para la selección del material bibliográfico de análisis fueron los que respondían a la pregunta planteada en el artículo y a las perspectivas que presentaban para profundizar la temática abordada. Evaluamos así las fuentes seleccionadas y recuperamos la información que consideramos pertinente.

3. Desarrollo y discusión

3.1 El don: punto de inicio del perdón

Al realizar nuestra investigación filosófico-antropológica acerca del perdón no se puede pasar por alto el hecho de que estamos ante una desproporción asimétrica. Una desproporción entre el mal imperdonable, límite, deshumanizante, infligido por el agresor y la respuesta de la víctima: el perdón. El que perdona no reduce al agresor a su acción malevolente (Crespo 2004, citado en García, 2017: 24); este mismo postulado es reforzado por E. Morin cuando se refiere al perdón: “Perdonar es un acto límite muy difícil. Necesita generosidad y bondad y comporta una asimetría esencial: en lugar de devolver mal por mal, devuelvo bien por mal” (Morin 2010: 17).

La desproporción asimétrica del perdón posibilita “mirar” de una manera compasiva al agresor, como a un ser humano que está “más allá” de su acción malevolente (Crespo 2004, citado en García, 2017:32). Esta es una actitud inesperada, sorprendente, que no está en los esquemas de una reacción lógica y justa donde no se considera al perdón como una primera opción. Pero el perdón sólo tiene lugar cuando no nos limitamos a identificar al agresor con la ofensa que realizó ya que en ese supuesto dispondríamos de una visión restringida del ser humano.

Los elementos claves que corresponden a esta desproporcionalidad que mencionamos hacen referencia a una propuesta antropológica donde intervendría el don, la gratuidad, la instantaneidad y la compasión por el otro.

Para considerar al don como una propiedad trascendental del perdón hemos realizado un seguimiento del estudio que hacen de este principio autores como Marcel Mauss, Jacques Derrida y Paul Ricoeur desde una perspectiva que responde al objetivo de esta parte de nuestra investigación.

Marcel Mauss, discípulo de Durkheim, centra su interés en el estudio del régimen del derecho contractual y el sistema de prestaciones económicas entre los diversos segmentos o subgrupos de las “sociedades llamadas primitivas o arcaicas”. En su ensayo sobre los dones, el cual está incluido en su obra “Sociología y Antropología” hace una aproximación al don gratuito e incondicional y busca elementos que develen su factibilidad. El método que utiliza para sus investigaciones es el método comparativo concreto. Para dicho estudio acerca de los dones escoge a la Polinesia, Australia, Melanesia y el noroeste Americano.

Se propone llegar a conclusiones arqueológicas sobre la naturaleza de las transacciones humanas en las sociedades que nos han precedido. Trabaja sobre una noción de mercado en las sociedades “primitivas” oponiéndose a quienes afirmaban su no existencia. Su interés es el de examinar “la moral y la economía que rigen las transacciones antes de la aparición de la moneda, para demostrar que esta moral y esta economía actúan en las sociedades modernas, y este sistema de prestaciones es uno de los bloques sobre el que se levanta nuestra sociedad” (Benedini y Panosso 2016:155).

Plantea que existe una enorme cantidad de prestaciones, que son hechos complejos en los que se mezcla todo lo que constituye la vida social de las sociedades arcaicas. Propone la denominación de “fenómeno social total”, ya que en este se expresan a la vez y de golpe todo tipo de instituciones: religiosas, jurídicas, políticas, familiares y económicas las cuales adoptan formas de prestación y distribución y se añaden a ellas fenómenos estéticos.

Las prestaciones son realizadas por grupos: clanes, tribus, familias, que se enfrentan y se oponen ya sea de manera colectiva o representados por sus jefes. Los intercambios no sólo son de bienes útiles económicamente son, sobre todo, de gentilezas, festines, ritos, servicios militares, niños, mujeres, danzas y otros. Cabe remarcar que este sistema es rigurosamente obligatorio.

A partir de este estudio antropológico queremos tomar en consideración un rasgo profundo pero aislado: el carácter voluntario, por así decirlo, aparentemente libre y gratuito y, sin embargo, obligatorio e interesado de esas prestaciones. Estas prestaciones han revestido casi siempre la forma de presente, de regalo ofrecido generosamente incluso cuando en ese gesto que acompaña la transacción no hay más que ficción, formalismo y mentira social. En el fondo lo que existe es la obligación y el interés económico.

En función de esta problemática, Mauss analiza el Hau y el Mana en sociedades polinesias (Benedini y Panosso 2016: 166-167): el Hau es el espíritu de los objetos que se donan. En este sentido los dones no son objetos inanimados sino que tienen una vida propia y un espíritu que es el que obliga a devolverlos, ya sea a través de un contrato o de la circulación de ese mismo objeto. El Mana, que es el honor, el prestigio que da la riqueza, también obliga a respetar la necesidad de dar, recibir y devolver, ya que rehusarse a hacer cualquiera de estas cosas hace que se pierda el Mana y en sociedades donde el honor tiene tal importancia, perderlo significa ser marginado.

Mauss opone el don a la forma mercantil del intercambio, al cálculo, al interés. La contrapartida del don sería el devolver. Pero no

llega a proponer una definición más o menos clara de lo que es el don, aunque llega a advertir una estrecha relación entre el dar, el recibir y el devolver; siendo que la obligación de devolver procede de la cosa recibida. Cuando habla del “dar” se refiere al potlatch (Benedini y Panosso 2016:197) se refiere al mismo como “dones intercambiados”, pero no especifica si los dones pueden seguir siendo tales, puesto que se intercambian. Derrida hace la misma observación y además rescata que a pesar de esta aparente contradicción, Mauss sigue insistiendo en la posibilidad del don como independiente del círculo económico y a la vez como elemento que pone en marcha ese círculo económico de intercambio (Esparza 2020: 48).

En las conclusiones de su ensayo Mauss aclara que la investigación que realizó debe ser tomada como el estudio de hechos sociales totales (Benedini y Panosso 2016: 58). Sin embargo, determina que aquellas sociedades y sus individuos que han podido estabilizar sus relaciones, dando, recibiendo y devolviendo han alcanzado un progreso significativo respecto a aquellas que han dado un escaso margen a estos procesos.

Las observaciones de Marcel Mauss acerca del don se centran sobre todo en los ámbitos económico y jurídico. Partiendo de esa consideración, nos cuestionaríamos la posibilidad del don incondicional y gratuito en el ámbito de las relaciones interpersonales y si el mismo podría presentarse como una opción que contribuya al proceso de humanización y de convivialidad en un medio social determinado.

Jacques Derrida, a partir de la lectura que hace del ensayo de Mauss, reflexiona acerca de la posibilidad del don–perdón gratuito; indaga qué implica el mismo y si sus condiciones de posibilidad pueden ser aplicadas al perdón. Encuentra una tensión marcada entre un perdón incondicional y un perdón condicional; esto surge cuando se acerca a lo que él llama una lógica condicional de intercambio, donde el perdón, sólo sería considerado con la condición de que sea pedido (Esparza 2020:14).

Volviendo a la tensión identificada por Derrida, nos encontramos ante dos posibilidades: la tensión entre el perdón incondicional, gratuito, infinito, no económico, concedido al culpable en cuanto culpable, sin contrapartida, incluso a quien no se arrepiente o no pide perdón y, por otra parte, [...] un perdón condicional proporcional al reconocimiento de la falta, al arrepentimiento y la transformación del que ha cometido algo *imperdonable*, que pide explícitamente el perdón (Esparza: 2020: 14-15).

Según Derrida si se habla de un perdón condicional, estamos ante una especie de transacción económica recíproca; si se trata de

un don, no debe circular, no debe haber intercambio: “lo dado del don (lo que se da, lo que es dado, el don como cosa dada o como acto de donación) no debe volver al donante [...] el don debe seguir siendo aneconómico” (Esparza 2020:17). Jacques Derrida identifica las siguientes condiciones que posibilitarían el don:

...para que haya don, es preciso que el donatario no devuelva, ni amortice, ni salde su deuda, ni la liquide, es preciso que no se meta en ningún contrato, ni haya contraído jamás una deuda [...] el donatario tiene el deber de no deber y el donador de no contar con la restitución. Es preciso, en último extremo que no reconozca el don como don, si el don se le aparece como tal [...] este simple reconocimiento basta para anular el don (Derrida 2003:22).

Nos encontramos ante un desconcertante panorama, ya que con sólo identificar el don como tal, se anula la posibilidad de un don gratuito; no sólo eso, Derrida recurre a una condición más: el olvido absoluto de parte del donante. El donante no debe tener ni conciencia, ni memoria, ni reconocimiento del don; es preciso que lo olvide en ese momento mismo. El olvido se constituiría de esta manera en la condición del don y el don en la condición del olvido (Esparza 2020:27); este olvido radical, a simple vista se nos presentaría como algo imposible, como una locura.

Pero si esto fuera así, el don, no sería valorado como bueno. El problema del don radica en su naturaleza excesiva, ya que esta desborda los esquemas de cálculo y reciprocidad obligatoria a los que estamos acostumbrados. El don no se limita y se abre como una posibilidad a través de la cual, tal como lo afirma Mauss, se pueda volver a encontrar motivos de vida y de acción que todavía conocen muchas sociedades y clases, las cuales tienen presente la alegría de dar en público, de experimentar el placer del gasto artístico generoso, de la hospitalidad y de la fiesta privada y pública. Estas situaciones desbordan las expectativas del cálculo y del círculo económico del dar para recibir.

Ahora bien, ya vimos que el don no se delimita, es desbordante. En cuanto se lo delimita, se lo anula, ya que se lo ubica en la categoría del cálculo, de la medida y del control. Derrida es consciente de esto y se apoya en Mauss para impulsarnos a pensar y considerar como una posibilidad factible, la vía del don como alternativa a la forma mercantil del intercambio, del cálculo, del interés. Ese perdón gratuito, puro e incondicional “debe no tener ningún ‘sentido’, incluso ninguna finalidad, ninguna inteligibilidad. Es una locura de lo imposible” (Esparza: 2020 2020: 24). Al finalizar su exposición,

Derrida se muestra optimista y concluye afirmando que “aunque sea como una ilusión para el pensamiento, esta locura no es quizás tan loca” (Esparza 2020: 39).

Paul Ricoeur, en su libro *La memoria, la historia, el olvido*; resalta que la etimología y semántica de la palabra don, en distintas lenguas, motiva a reflexionar acerca de la estrecha relación entre don y perdón; “gift–forgiving, dono–perdono, geben–vergeben” (Lythgoe, 2018: 23). Si bien el don es caracterizado como unilateral, no recíproco, Ricoeur pretende recuperar la dimensión integradora del don para así poder completar la relación del perdón.

El perdón es un gesto radical, extremo; un regalo que rompe la regla de la reciprocidad y, según Ricoeur, puede ser comparado con el mandato de amar a los enemigos: “amen a sus enemigos, hagan el bien y presten sin esperar nada a cambio” (Lc. 6, 32-35), esa es la medida absoluta del don.

El don está unido a la idea de un préstamo sin esperanza de reciprocidad (Lythgoe E. 2018: 26) y el perdón es un don no mercantil, no económico como diría Derrida; sin embargo, Ricoeur habla de la existencia de una dimensión de integración en el proceso dialéctico de pedir, dar y recibir el perdón; hay una reciprocidad del dar y del recibir que no llega a caracteres mercantiles y que prepara al restablecimiento de una nueva relación entre ofendido y ofensor.

Al trabajar una filosofía del perdón identificamos al don como componente esencial, ontológico del perdón. Si hay don, hay perdón; pero este acontecimiento debe seguir siendo imprevisible, diríamos instantáneo. Si nos detenemos a pensar en esa constitución ontológica, al momento notamos que la posibilidad del perdón impuro requiere de un tiempo determinado, una duración que justamente permite la asimilación de ese perdón. En cambio, el perdón puro resulta imposible en razón de la instantaneidad que le constituye, y es precisamente esa instantaneidad encargada de revelar que el perdón finalmente es un imposible posible. Este matiz a la hora de la verdad se constituye en el motivo por excelencia del perdón en cuanto tal. Decir que el perdón límite está en el horizonte de una búsqueda infinita, equivale a admitir la posibilidad de un encuentro relámpago (de instantaneidad) con la inocencia pura, con el perdón verdadero.

3.2 El perdón: retorno a una comprensión del ser humano

Cuando nos encontramos frente a un crimen, tal como lo catalogaría un lenguaje religioso: contra lo más sagrado del ser humano, un caso límite, imperdonable; el perdón debería seguir siendo una

posibilidad humana, capaz de perdonar lo (im)perdonable. El perdón posibilitaría el retorno a una posible comprensión del ser humano. En este camino iremos desarrollando la posición del la persona que perdona, la visión que tiene la misma “del otro” y el modelo de humanidad que se desarrolla a partir de esta posibilidad.

La posibilidad antropológica del perdón implicaría la presencia de un culpable y de una víctima; ambos deberían estar plenamente conscientes de la naturaleza de la falta cometida. La víctima de lo imperdonable podría optar perdonar o no perdonar jamás. En el caso de que perdone, es importante tomar en cuenta que esta decisión denota una nueva comprensión de la naturaleza humana, una comprensión compasiva del ser humano, que si bien reconoce el disvalor moral de la acción cometida, considera al culpable capaz de algo diferente de esa falta imperdonable. En el fondo, estaría presente este mensaje para el culpable: tú, como persona, vales más que tus actos (Crespo 2004, citado en García, 2017: 111)

La persona que perdona, según Vladimir Jankélevitch (1999), se liberaría de la hipertrofia rencorosa que lo estanca en el pasado y con ello posibilitaría “devenir al devenir”. Una persona que perdona a otra podría hacerlo de manera libre y con plena consciencia de su propia dignidad, consciente del mal objetivo recibido pero a la vez reconociendo con su actitud la posibilidad de una nueva forma de percibir como persona al destinatario del perdón (Crespo 2004, citado en García, 2017: 84).

Si hablamos de la víctima y del culpable de una injusta iniquidad cometida tenemos un espacio para indagar ¿desde qué dimensión se piensa “al otro” cuando hablamos del perdón real y absoluto?

Ya mencionamos que el perdón posibilita tener una mirada compasiva del ser humano, pero hablamos de un ser humano consciente del poder del mal realizado. Ese ser humano tendría que ser responsable y consciente de la consecuencia de su acción injusta cometida.

Consideramos importante la consciencia y responsabilidad ya que dichas condiciones derivarán en el arrepentimiento del culpable, lo cual permitirá que el acto del perdón no engendre el olvido de los actos imperdonables ya que ¿cómo podríamos perdonar a alguien que no se arrepiente de sus actos?

Nos encontramos ante la perspectiva de una visión “del otro” llena de esperanza, la esperanza de que a través del perdón se puedan re-establecer vínculos desechos con otra persona. Podríamos considerar el ver “al otro” como una promesa, como un ser que puede prometer un nuevo horizonte en sus relaciones con la comunidad. Si la víctima ve al culpable, “al otro” como alguien que va más allá de

la suma de sus actos, se abre la posibilidad de que “el otro” recupere el “camino” de ser persona. Identificamos en este caso al perdón como ese “camino” de (re)encuentro de la persona.

La posibilidad del perdón permite tomar una distancia entre los actos y la persona; estamos ante una nueva manera de encarar los actos imperdonables, ante una revalorización “del otro”, del culpable. Compartimos la visión de Spaemann quien afirma que “el que perdona le da la oportunidad ‘al otro’ de verse a sí mismo de otro modo” (Spaemann 2017: 24). Si bien existe un momento de culpa que rompe la promesa que somos como seres humanos el perdón, como ya lo mencionamos, reinaugura la realización de la promesa que somos como personas. Por esto “el perdón es un acto creador en un sentido eminente” (Spaemann 2017: 25), creador de una nueva visión “del otro”, de una posibilidad de independencia entre lo que “somos” y lo que “hacemos”.

3.3 El perdón y la posibilidad de un nuevo escenario de humanización

Planteamos que el perdón podría ser un camino que permita, que facilite la convivencia del género humano. Llegaría a ser una promesa de convivencia social viable entre los seres humanos. Una posibilidad como proyección existencial arrojada al futuro optando por una elección que no está totalmente realizada, pero que se proyecta y se mantiene como un ideal.

Quien intente por lo menos mostrarse disponible a buscar en las formas de *similiperdón* descritas por Jankélevitch (1999) en su obra el Perdón (hablamos de formas de *similiperdón* temporales como: el olvido, el desgaste por el tiempo, la integración de la ofensa y las formas de *similiperdón* no temporales: clemencia, la excusa intelectual, la liquidación, el “perdón” redentor), deja abierta la posibilidad de acercarse al perdón verdadero y no está cerrando las puertas de este proceso de humanización.

En el perdón, en la compasión por “el otro”: manifestaríamos nuestra humanidad perdonando. Sentir compasión, perdonar al que comete lo imperdonable, esta nuestra (pre)disposición demostraría nuestra búsqueda del gozo y la alegría de la verdadera fraternidad, ahí el perdón y la justicia se habrían abrazado.

La opción por el perdón abriría a los seres humanos la posibilidad de vivir en fraternidad, en un clima de buena correspondencia y unión entre las personas, a pesar de enfrentar situaciones límites que afectarían dicho clima. Estaríamos ante un escenario de dinámica construcción, en el cual se podría recuperar la dignidad ética de las

personas, esa dignidad dejada a un lado por un determinado modo de obrar en contra de la excelencia del ser humano.

El perdón de la víctima junto con el arrepentimiento del culpable; devolverían esa capacidad relacional, de apertura “al otro” que es vital en las relaciones humanas. Participar en este proceso nos permitiría ser (co)creadores de un nuevo escenario que nos permita volver a la esencia digna de cada persona humana. Como ya lo señalamos esta es una opción que puede ser o no asumida por la libertad de las personas.

3.4 Al atardecer de la vida seremos examinados, en el perdón

En la etapa conclusiva del presente artículo parafraseamos en este subtítulo, uno de los versos más conocidos del poeta, místico y doctor de la iglesia del renacimiento español: San Juan de la Cruz “Al atardecer de la vida, seremos examinados en el amor” (Méndez, 2015: 39). Luego de este recorrido hacia un reencuentro del ser humano desde la posibilidad del perdón gratuito, encontramos las suficientes bases para afirmar que el perdón gratuito, será ese punto de inflexión que permita volvernos a encontrar con la esencia del ser humano.

Al final de nuestra existencia llegaremos a ser examinados por el perdón, que nace de un acto gratuito, desinteresado y capaz de re-encontrarnos con un Dios rico en misericordia (Efesios 2,4). Así lo postuló el Papa Francisco I el año 2015, entregando el documento pontificio *Misericordiae Vultus* (Convocatoria del Jubileo Extraordinario de la Misericordia). A cinco años de esa convocatoria, vemos más latente que nunca la necesidad del ser humano de reconciliarse con el otro, de acercarse a través del perdón a la auténtica e inagotable posibilidad de seguir dando un sentido nuevo a la vida.

4. Conclusiones

Resaltamos la desproporción asimétrica con la que nos encontramos el momento de considerar el perdón y el mal realizado por el ofensor. Tomando en cuenta estudios anteriores acerca del don, develamos al mismo como un principio ontológico del perdón y el momento de reflexionar acerca de esta posibilidad que tiene el ser humano; constatamos que el perdón abre una nueva visión del ser humano, la de no identificarlo sólo y exclusivamente con lo que hizo, por más aberrante que haya sido dicho acto. En esta parte fue muy interesante analizar la posibilidad que abre el perdón a un nuevo modelo de humanidad, donde sea factible la convivencia fraterna.

Luego de analizar filosófica y antropológicamente el tema del perdón, se nos presenta la siguiente interrogante: si hablamos de si-

tuaciones límites ¿cómo podríamos hablar del perdón, por ejemplo, a una víctima de una violación? Si bien varios filósofos presentan, las características de un verdadero perdón, estas características se presentarían como ideales, sin dejar a un lado que el perdón seguirá siendo reservado para casos límites, para situaciones imperdonables.

Precisamente la filosofía presenta ideales para alcanzar, sabiendo que quizás nunca los alcanzaremos plenamente. Probablemente estos ideales nunca se puedan realizar al pie de la letra pero nos empujan a seguirlos. Por lo menos si nos aproximamos a esas formas de “similiperdones” habremos dado un paso hacia la búsqueda del ideal del perdón verdadero.

En frente de un mundo donde el ser humano es capaz de cometer los actos más sublimes y a la vez los actos más abominables en contra de sus semejantes, nos sentimos responsables de asumir el desafío de estar abiertos a considerar la posibilidad del perdón. Así también esta reflexión filosófica nos hace conscientes de las consecuencias de nuestros actos en nuestras relaciones con los demás. En este escenario podríamos desplegar nuestras posibilidades de poder ser, considerando el camino de la gratuidad, del don, del perdón, de la compasión y la “comprensión del otro” como una opción para nuestra existencia.

El perdón se presenta como una posibilidad de reconciliación, una posibilidad de índole excepcional: que desborda los márgenes jurídicos, económicos y transaccionales. Esta opción nos permitiría apuntar a un proyecto antropológico que posibilite un tipo de convivencia más fraterna, más humana. Hablamos de la posible materialización del perdón como una propuesta encarnada en la comprensión del ser humano; un ser humano capaz de crear nuevos escenarios para su (co)existencia.

Considerando la posibilidad del perdón apuntamos hacia un ideal de comunidad-sociedad-mundo, un ideal en el que el perdón aportaría a mantener una armonía, un equilibrio de nuestra comunidad política (la misma que incluiría aspectos racionales y emocionales). En este ideal de comunidad se proyectaría un estilo de vida en el que el perdón en nuestro comportamiento ante situaciones límites nos haría más humanos. La opción por el perdón sería un elemento de búsqueda del equilibrio roto en un determinado momento histórico, consideraríamos la posibilidad de lo que se denomina “ética hiperbólica” del perdón, una ética cuyos alcances superarían toda normatividad obligatoria.

Con esta propuesta buscamos un tipo de vida para alcanzar la paz, el equilibrio y apuntamos hacia un proyecto antropológico en-

carnado en la comprensión del ser humano. El ser humano puede proyectarse en un mundo en el que tenga una actitud de apertura al advenimiento del perdón verdadero y a la vez sea capaz de asumir las consecuencias de sus actos (arrepentirse, pedir perdón: como compromiso implícito para evitar el retorno del mal).

Parafraseando a Kafka y al personaje central de su breve relato *Ante la Ley*, podemos advertir como ese campesino reflexivo que hay “una entrada destinada exclusivamente para cada uno de nosotros” (Cf. Kafka 2016: 20), dependerá de cada quien atravesar la puerta del perdón, animarse a sospechar que hay una manera diferente de encarar nuestra historia: perdonando y en su caso: pidiendo perdón. Posibilidad también abierta para quienes somos parte de la Iglesia y que invocamos a un Dios “con entrañas de misericordia ante toda miseria humana” (Plegaria Eucarística Vb).

5. Referencias Bibliográficas

- Aranguren, Luis. “Dimensión educativa del perdón” en *Religión y escuela: la revista del profesorado de religión* n.º 328: 30-33, 2019 [en línea] Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6917214>
- Benedini, Leandro y Panosso, Alexandre. “La dádiva (don) y el intercambio simbólico: supuestos sociológicos y filosóficos para la teoría de la hospitalidad en las sociedades antiguas y modernas” en *Estudios y perspectivas en turismo* n.º 4(25): 520-538, 2016 [en línea] Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6333379>
- Esparza, Daniel. “Una imagen de lo imperdonable: Sobre la idea del perdón en Jacques Derrida” en *Apuntes Filosóficos* n.º 56 (29): 56-58, 2020 [en línea] Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7586206>
- García, Pablo. “El perdón. Una investigación filosófica, de Mariano Crespo” en *Open Insight* n.º14: 275-279, 2017 [en línea]. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6123604>
- Iglesia Católica. Papa Francisco. *Misericordiae Vultus*. Bula de convocación del jubileo extraordinario de la *Misericordia*. Roma: Editrice Vaticana, 2015 [en línea]. Disponible en http://www.vatican.va/content/francesco/es/bulls/documents/papa-francesco_bolla_20150411_misericordiae-vultus.html
- Jankélevitch, Vladimir. *El Perdón*. Barcelona: Seix Barral, 1990
- Kafka, Franz. *Ante la Ley*. Nobeooks Editorial, 2016

- Lythgoe Esteban. “Ricoeur y su contrapunto entre fenomenología y hermenéutica en la memoria” en *Escritos* n.º. 57(26): 319-339 2018 [en línea]. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/esupb/v26n57/0120-1263-esupb-26-57-00319.pdf>
- Méndez, Alfonso. *San Juan de la Cruz: pensamiento y poesía*. México: *Universidad Iberoamericana*, 1992
- Spaemann, Robert. “Realidad com antropomorfismo” en *Anuario filosófico* n.º 1(50): 171-188, 2017 [en línea]. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5895869>

Estrategias didácticas universitarias basadas en la teoría de la inteligencia emocional

Mayra Ruth Copa Olivarez
Michelle Madeline Salas Pérez

*"Uno recuerda con aprecio a sus maestros
brillantes, pero con gratitud aquellos que
tocaron nuestros sentimientos."*

Carl Gustav Jung

Estrategias didácticas universitarias basadas en la teoría de la inteligencia emocional²⁰

Characteristics of University Didactics Strategies Based on The Theory of Emotional Intelligence

Copa Olivarez, Mayra Ruth²¹

Salas Pérez, Michelle Madeline²²

RESUMEN

El artículo describe las características que deben cumplir las estrategias didácticas universitarias basadas en la teoría de la inteligencia emocional. Su propósito es aportar al análisis sobre la viabilidad de su implementación en las universidades de nuestro contexto. Se elaboró mediante una revisión bibliográfica de 16 documentos seleccionados de bases académicas bajo criterios de actualidad, relación temática y aporte de los resultados. La revisión muestra que el rol del docente universitario es sumamente importante en la implementación de estas estrategias pues su principal función es brindar un ambiente positivo en aula para gestionar así los comportamientos de sus estudiantes respondiendo a sus necesidades. No obstante, muchos las desconocen y no las incluyen en la planificación curricular, más aún, desarrollan actividades que pueden resultar contrarias a los planteamientos que se sustentan en la teoría de la inteligencia emocional, empleando estrategias que no permiten el abordaje adecuado de los contenidos o causan, incluso, desmotivación en los estudiantes. Por otro lado, se determinó que los métodos, técnicas y evaluaciones empleados en la enseñanza deben tener un carácter humano e investigativo, de modo que estén orientados por el aprendizaje cooperativo y metacognitivo; a ello se suma que cada propuesta didáctica es factible de sustentarse en más de un modelo teórico que respalde el carácter aplicativo y funcional de la misma.

Palabras clave

Inteligencia emocional, docente universitario, estrategias didácticas, ambiente positivo.

20 Artículo recibido el 30 de agosto, 2020. Artículo aceptado el 22 de octubre, 2020

21 Psicóloga - Centro Infantil Niño Jesús de Praga. Licenciada en Psicología. Estudios de postgrado en Psicología Educativa y Educación Superior.
E-mail: mayra.copa@gmail.com

22 Psicóloga en Defensoría de la Niñez y Adolescencia del Gobierno Autónomo Municipal de La Paz. Estudios de postgrado en Recursos Humanos y Psicología Educativa. E-mail: salasperezmichelle93@gmail.com

Abstract

The article describes the characteristics that university teaching strategies based on the theory of emotional intelligence must meet. Its purpose is to contribute to the analysis of the feasibility of its implementation in the universities of our context. It was prepared through a bibliographic review of 16 documents selected from academic bases under current criteria, thematic relationship and contribution of the results. The review shows that the role of the university teacher is extremely important in the implementation of these strategies, as their main function is to provide a positive classroom environment to manage the behaviors of their students, responding to their needs. However, many are unaware of them and do not include them in the curricular planning, moreover, they develop activities that may be contrary to the approaches that are based on the theory of emotional intelligence, using strategies that do not allow an adequate approach to the contents or they even cause demotivation in students. On the other hand, it was determined that the methods, techniques and evaluations used in teaching must have a human and investigative character, so that they are oriented by cooperative and metacognitive learning; To this, it is added that each didactic proposal is feasible to be based on more than one theoretical model that supports its applicative and functional nature.

Keywords

Emotional intelligence, university teacher, teaching strategies, positive environment.

1. Introducción

Al ser las estrategias didácticas procedimientos organizados que debe seguir el docente para alcanzar los objetivos educativos de modo que los estudiantes construyan su propio aprendizaje y (Díaz y otros, 2017), su abordaje como objeto de investigación es constante. Actualmente la didáctica universitaria ha reconocido a varios métodos de enseñanza-aprendizaje como fundamentales en la labor docente. Se espera que su empleo permita motivar a los estudiantes, proporcionar información, guiar los aprendizajes, desarrollar habilidades, evaluar los conocimientos y habilidades, y brindar espacios para la expresión y la creación. Entre estos métodos se encuentran: el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, el método de casos, las simulaciones dramatizadas o simuladas a través de las tecnologías, el método de situación, las discusiones, las dinámicas de grupo y el aprendizaje colaborativo en el aula. Asimismo,

estas pueden combinarse con técnicas participativas, analogías, demostraciones, mapas conceptuales, gráficos para favorecer el desarrollo de las actividades formativas (Montes y otros, 2011).

El rol del docente del siglo XXI debe entenderse desde una continua mejora debido a los constantes cambios sociales, científicos y técnicos en los que se halla inmersa la sociedad. Por ello, su principal desafío es responder a los requerimientos de los estudiantes, quienes, al estar en proceso de formación, necesitan una comunicación profunda con el docente, de modo que atienda sus inquietudes, conozca sus capacidades, fomente en ellos un aprendizaje significativo y una formación integral como personas. No obstante, una investigación realizada en nuestro contexto, en estudiantes y docentes de la Universidad Pública de El Alto (UPEA), revela que muchos docentes actualmente emplean técnicas “magistrales” de enseñanza y que los estudiantes manifiestan rechazo hacia ellas pues consideran que no toman en cuenta aspectos motivacionales, además consideran que los docentes solo se preocupan por cumplir su plan de asignatura sin importar el nivel de competencias alcanzado por los estudiantes (Miranda, 2012).

Ante ello, se evidencia la necesidad de indagar sobre el desempeño didáctico de los docentes, específicamente sobre las estrategias que emplean para enseñar. Desde una concepción dinámica del proceso educativo, se espera que dichas estrategias generen una formación integral en los estudiantes, por lo que deben responder a sus necesidades tanto académicas como emocionales, necesidades afectadas por los cambios continuos sobre todo a nivel social. Ante ello en nuestro país, la Ley Educativa en el Art.29 presenta como uno de sus principales objetivos “garantizar programas de formación profesional acorde a las necesidades y demandas sociales y políticas públicas” (Ley 070, 2010: 17), tratando así de cumplir con los pilares de la educación para el siglo XXI: aprender a convivir y a ser, los cuales están relacionados con las habilidades sociales y emocionales que ayudan a los estudiantes a desarrollarse integralmente (Fragoso, 2015). De ese modo, se visualiza una intención por garantizar una formación integral que permita a los estudiantes adaptarse a las problemáticas sociales y lograr un aprendizaje significativo; sin embargo, como se mencionó, esta intención no es reflejada en las prácticas docentes en nuestras universidades, donde hay un desconocimiento del uso de estas estrategias y los beneficios que causa en los estudiantes.

Por otro lado, en otros países se realizaron investigaciones que comprueban cómo las habilidades emocionales contribuyen a la for-

mación integral de los estudiantes. Por ejemplo, un estudio desarrollado en España muestra que la inteligencia emocional incrementa la capacidad de adaptación al cambio y que ello se ajusta perfectamente a las exigencias del campo laboral actual donde precisan de profesionales que se manejen adecuadamente a nivel personal y en sus relaciones interpersonales. No obstante, la inteligencia emocional aún no está incluida en el currículo por lo que muy pocos docentes intentan o pueden desarrollarla específicamente (Fortes y otros, 2013 en Pérez y otros, 2019).

En razón a lo mencionado, el presente artículo tiene como objetivo describir las características que deben cumplir las estrategias didácticas universitarias basadas en la teoría de la inteligencia emocional, en el marco de la calidad educativa universitaria. Para ello se presenta una recopilación de investigaciones sobre la temática brindando elementos para la reflexión sobre el componente didáctico de dichas estrategias y de su empleo para favorecer la adquisición de habilidades en los estudiantes que le permitan adaptarse a los problemas a nivel personal (autogestión) y social (manejo de buenas relaciones), logrando así su formación integral. Esta revisión se fundamenta en su importancia desde el enfoque educativo basado en competencias y más aún en nuestro país, que atraviesa por transformaciones de carácter social y educativo.

2. Método

Se realizó una revisión de tipo narrativo ya que tuvo un procedimiento de identificación, recopilación y análisis de características comunes en diferentes documentos acerca de una temática (Guirao, 2015). Por tanto, primero se definió el tema y objetivo de la revisión en el marco de los lineamientos de investigación acordes a la publicación. Luego, se procedió a la búsqueda bibliográfica en los buscadores Google Académico, Scielo, Redalyc y Dialnet, usando como estrategia los descriptores: inteligencia emocional en educación superior, seleccionando 16 documentos de fuentes primarias (tesis y artículos científicos) y fuentes secundarias (artículos de revisión y libros) bajo criterios actualidad, es decir solo de los últimos 5 años (2015 – 2019). También se emplearon criterios de selección centrados en la relación temática con el título y resumen de los documentos revisados, y en segunda instancia, con la revisión de los resultados y las conclusiones, especificando la búsqueda documentos con investigaciones sobre la práctica docente realizadas en Iberoamérica.

Después, se hizo una lectura a profundidad de cada documento empleando para el registro de datos cuadros de recopilación de in-

formación bibliográfica, citas textuales y paráfrasis, indicando los subtemas encontrados. Posteriormente, se organizó la información en un esquema tentativo con los subtemas principales que componen la temática, dividiéndolas por tópicos, asimismo, se comparó las similitudes y diferencias en los hallazgos de los distintos investigadores. Por último, se evaluó la calidad del artículo, en cuanto a la redacción y al cumplimiento tanto de las normas de estilo.

Se encontraron investigaciones que abordan la teoría de la inteligencia emocional en el ámbito de la educación superior, pero solo algunos se centran en la práctica docente, es decir en su utilización como estrategia didáctica en el proceso enseñanza- aprendizaje. Las investigaciones halladas fueron las siguientes:

Tabla 1
Cantidad y tipo de documentos identificados

Tipo de documentos	Número de documentos
Tesis de grado	3
Artículos científicos	8
Artículos de revisión documental	5

Fuente: elaboración propia, 2020

Estos documentos se analizaron en tres grupos, en relación a los subtemas que abordaron, los cuales se presentan a continuación.

3. Desarrollo y discusión

3.1 Investigaciones dirigidas al rol docente

El primer grupo de investigaciones revisadas se centró en el rol docente para la aplicación de la inteligencia emocional en el aula universitaria. De esa manera, en Santa Marta, Colombia a través de una revisión de 50 documentos, se estableció que el 87% de los estudiantes manifiestan una adecuada información sobre el etiquetado de emociones y sus aportes a la regulación de la propia actividad, de hecho concuerdan con que una de las funciones del docente es realizar un acompañamiento afectivo a sus discípulos, pues ello les permitirá desarrollar un autoconocimiento y habilidades de resolución de problemas, no solo a nivel académico, sino también en su cotidianidad. Por ello, concluyen que las capacidades de la inteligencia emocional deben ser adquiridas, en primer lugar, por los docentes universitarios, pero además proponen que estas se incluyan en las actividades curriculares y extracurriculares para que conformen bases de las aulas de educación superior y de los programas de

docencia, ya sea como una asignatura obligatoria u optativa o de tipo extracurricular como talleres, conferencias, cursos, entre otras. (Jiménez y otros, 2019).

Por otro lado, se realizó una investigación con 31 estudiantes (10 hombres y 21 mujeres) de entre 21 a 35 años próximos a egresar de la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, mediante la organización de 6 grupos focales donde se discutieron las prácticas que los docentes utilizan para desarrollar inteligencia emocional en los estudiantes. Los resultados destacan la demostración de pasión a través de su lenguaje no verbal y por la expresión oral, ya que mencionan que esto permite a los docentes ser modelos que inspiren a sus estudiantes, lo cual también facilita la asimilación de las actividades de clase. Como segunda práctica, indican el desarrollo de climas positivos en el aula mediante el interés que el docente muestra por cada estudiante y a través de la capacidad para involucrar al alumnado en las actividades de clase, además de la creatividad para dictar la asignatura; en especial, los resultados de este estudio resaltan el humor del docente pues facilita la relajación y la asimilación de contenidos complejos. Como tercera práctica, está la planificación y aplicación de actividades que fomentan la inteligencia emocional, sin embargo, consideran que, en ocasiones, estas técnicas podrían causar cierto malestar en algunos estudiantes pues no siempre guardarían relación con el contenido de la materia. Finalmente, como cuarta práctica está la demostración de empatía para resolver conflictos de aula, además del manejo de emociones a través del trabajo en equipo; la toma de decisiones ética y el liderazgo (Fragoso, 2019).

De ese modo, la investigación referida concluye lo siguiente:

En las diferentes prácticas docentes que favorecen la IE [inteligencia emocional] el maestro universitario debe contar tanto con competencias específicas para el manejo de emociones como con capacidades cognitivas producto de su formación y experiencia personal. Si el profesorado no tiene una sólida preparación en los conocimientos propios de su disciplina y en habilidades socioemocionales le será imposible instrumentar prácticas que promuevan la IE [...]. De igual forma, un catedrático que no visualiza los procesos mentales y competencias que requieren lo jóvenes profesionistas bajo su tutela será incapaz de planificar y ejecutar, de forma efectiva, actividades significativas que contengan una fuerte carga emocional. También, se puede observar que todas las categorías de prácticas docentes para el desarrollo de la IE se encuentran relacionadas. Por ejemplo: Fomentar climas positivos en el salón de clase alimenta la empatía y crea el perfecto escenario para que el maestro sirva como modelo de expresión y manejo de las emociones (Fragoso, 2019: 108).

En nuestro contexto, se aplicó un programa de inteligencia emocional para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en estudiantes jóvenes adultos del módulo 1.2. modalidad acelerada del Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas (CETI-UMSA), con una metodología cuasi experimental, comprobando que hubo un impacto positivo de la guía de actividades de la inteligencia emocional en los estudiantes, pues la adecuada percepción emocional subió de 50% a 54%, la comprensión emocional pasó de un 48% a 66% y el excelente manejo de regulación emocional paso de un 10% a 20%. Asimismo, esta investigación al ser explicativa-correlacional, encontró una relación positiva entre la inteligencia emocional y el proceso de enseñanza- aprendizaje. Igualmente, los estudiantes mejoraron la elaboración de estructuras gramaticales de un 24% a 60%, el empleo de los posesivos ascendió de un 32% a 48%, el conocimiento de adjetivos de emotividad progresó de un 32% a 40% y el desconocimiento del verbo “to feel” (sentir) disminuyó de un 56% a 8%. Con base en estos resultados, se sintetiza que el docente tiene como rol realizar clases más comunicativas con estrategias dinámicas basadas en el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey, es decir, promover la percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional, debido a que se comprobó su efectividad en las actividades del programa planteado (Alanoca, 2019).

Las investigaciones presentadas establecen que el rol del docente consiste en crear un ambiente positivo dentro del aula a través, principalmente, del acompañamiento emocional, el cual será posible con la aplicación de acciones y actitudes relacionadas con el modelo de Mayer y Salovey como plantea Alanoca, debido a que la percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional, permiten al docente gestionar adecuadamente las actitudes, pensamientos y conductas de los estudiantes.

Autores como Fragoso (20015) describen con amplitud cómo debe incorporarse en la práctica docente los planteamientos sobre la inteligencia emocional, esta autora destaca el involucrar a toda la clase en las actividades, ayudar a resolver conflictos con empatía, usar creatividad para desarrollar el contenido de la asignatura, promover el manejo de emociones en trabajos de equipo y utilizar el humor. De esta manera, se complementa lo planteado por la misma autora en estudios previos, en los que identificaba como características centrales del docente las siguientes habilidades empáticas: prestar atención, saber escuchar y comprender opiniones, fomentar trabajos grupales y tareas para la solución de conflictos interpersonales, expresar sentimientos y vivencias para que puedan resolver

posibles conflictos personales” (Extremera y Fernández- Berrocal, 2004 en Fragoso, 2015).

Por último, tanto Jiménez y Fragoso resaltan que el rol docente no se ejecutará con éxito si no fortalece sus habilidades emocionales, ya que si las desconoce o no sabe manejarlas adecuadamente, se le dificultará demostrarlas en el aula o plasmarlas en sus actividades; de ese modo, podría causar malestar en sus estudiantes o simplemente estos podrían no comprender sus objetivos. Al respecto, en una investigación realizada en Colombia, muchos participantes en el estudio no tenían claro el rol del afecto en la relación docente-estudiante pues algunos concebían este rol desde el acompañamiento y la mediación, otros desde la tolerancia y el respeto a la diferencia; un tercer grupo, desde la sensibilización hacia la realidad del estudiante y en un tercer grupo, el afecto se vinculaba más hacia un actuar en beneficio del aprendizaje y por tanto se expresaba en una actitud de exigencia sin llegar a la intransigencia (Ariza, 2017). De esa manera, los autores consultados recomiendan que se incluyan programas de inteligencia emocional, ya sea como una asignatura obligatoria u optativa o de tipo extracurricular como talleres, conferencias, cursos, entre otras.

En síntesis, se considera que la mayor función del rol del docente actualmente es crear un aula con ambiente positivo, por ello, necesita tener habilidades emocionales, asimismo, saberlas aplicar para poder reconocer las necesidades emocionales de sus estudiantes y gestionarlas con acciones y actitudes orientadas principalmente a la empatía, trabajo en equipo y resolución de problemas o conflictos.

3.2. Investigaciones dirigidas a los métodos, técnicas y evaluaciones

Entre las más destacadas, está una revisión de 29 documentos que identificaron los retos que presentan los docentes para desarrollar inteligencia emocional en el aula universitaria. Estos son principalmente de carácter sistémico, pues no se involucran todos los autores educativos y no se incluye explícitamente el currículo, por lo que muchos de los programas que se plantean están desarticulados con el contenido de las materias. Además, no se fomenta el buen ambiente laboral, por lo que los docentes se estresan y se les dificulta manejar sus propios problemas, por último está la falta de compromiso de los estudiantes por participar activamente de las actividades que propone el docente. No obstante, se identificaron herramientas o estrategias para fomentar la inteligencia emocional

en clases, basadas en el modelo de Mayer y Salovey, algunas de ellas son descritas a continuación:

Pase de lista emocional. El objetivo de la técnica es expresar las sensaciones, emociones o sentimientos que experimentan los estudiantes y el docente dentro del aula. Generalmente se aplica al inicio de la clase para crear rapport con los estudiantes, aunque también puede emplearse al final como retroalimentación después de una sesión de trabajo. Para su aplicación se indicó a los alumnos que al escuchar su nombre definan en una palabra u oración corta cómo se sienten, al terminar, el docente también debe compartir su estado emocional. [...] (Williams de Fox, 2014 en Fragoso, 2018:51). De la misma manera, se menciona el análisis de fotografías, documentales o películas con el objetivo de identificar las emociones que expresan los personajes, así como las emociones que experimentan y como fueron detectadas, para luego iniciar una discusión de temas complejos comenzando por el componente afectivo (Bracket y Kattalak, 2006 en Fragoso, 2018: 51).

Del mismo modo, para la facilitación emocional se propone:

Fomentar ambientes emocionalmente seguros. Estos se distinguen por facilitar la autoexploración de ideas y sentimientos; establecer relaciones de confianza entre los integrantes del grupo, y promover la libertad de expresión. Su creación necesita de cierta pericia por parte del facilitador pues deben de usarse dos herramientas: el manejo congruente del lenguaje no verbal y el establecimiento de reglas claras de actuación. Asimismo, se indica el fomentar ambientes de aprendizaje participativo [...]. Algunas actividades recomendadas para favorecerlos son: la lluvia de ideas, el análisis de casos y la conformación de equipos de trabajo. (Landau y Meirovich, 2011 en Fragoso, 2018: 52).

Para la comprensión emocional se habla de:

Secuencia interrumpida. El objetivo de esta técnica es hacer predicciones sobre las consecuencias que acarrea un sentimiento intenso. Para esto el docente tiene que seleccionar la escena de una película donde alguno de los personajes principales experimente una fuerte emoción sin mostrar sus efectos. Posteriormente la secuencia elegida es mostrada a los alumnos quienes la analizarán a través de un formato previamente diseñado por el facilitador, en función de las necesidades de la asignatura, donde puedan hacer inferencias sobre las consecuencias de la emoción en función de la trama. Otra variación de la técnica consiste en presentar el resultado final y los participantes del curso deben de deducir qué emoción llevó a esas repercusiones a los personajes implicados [...]. (Antunes, 2009 en Fragoso, 2018: 53). Igualmente, se plantea el juego de roles [cuyo objetivo] es profundizar en el conocimiento emocional analizando

los comportamientos, pensamientos o necesidades de una persona ante un contexto determinado. Para su aplicación el docente tiene que planificar la situación que desea analizar, establecer reglas para la representación y asignar a los estudiantes los papeles que deben ser interpretados. Tras la representación se abre un diálogo estructurado a través de preguntas del tipo: ¿cómo crees que se sienten las personas representadas?, ¿cómo lo sabes?, ¿qué pensamientos están pasando por la cabeza de los involucrados? [...]. Al igual que otras herramientas presentadas es aplicada para la promoción específica de la IE [inteligencia emocional] o combinarse con el contenido de la asignatura (Ruiz y otros, 2008 en Frago, 2018: 53).

Por último, para la regulación emocional se menciona:

Simulaciones. Su objetivo es recrear las emociones que experimentará el alumnado ante una situación laboral o personal concreta. Antes de su aplicación es necesario estructurar la situación que se va a simular; implementar reglas para la interacción; y diseñar preguntas de reflexión [...]. (Antunes, 2009 en Frago, 2018: 53). Igualmente, se sugiere el uso de las técnicas de relajación [para] reducir la tensión de los estudiantes dentro del aula. Entre las más comunes se encuentran el control de la respiración, cuya finalidad es hacer conscientes a los estudiantes de cómo esta se relaciona con estados emocionales positivos; los masajes corporales, que tienen como propósito aliviar la rigidez muscular ocasionada por fenómenos como el estrés o la ansiedad; el cambio de posturas y movimientos corporales, que tiene por meta modificar el estado emocional del alumnado a través la moción de diversas partes de su cuerpo, entre otras [...] (Gutiérrez y otros, 2014, en Frago, 2018: 53).

Los planteamientos presentados muestran que para cada habilidad emocional se establecen ciertas técnicas. En el caso de la percepción emocional, plantea el análisis de expresiones en fotografías y la libre expresión de emociones; para la facilitación emocional, fomenta la participación con actividades como el análisis de casos; en el caso de la comprensión emocional, menciona el análisis de la secuencia de hechos y el juego de roles; y para la regulación emocional, sugiere la simulación de situaciones laborales y el fomento de la relajación a través de la respiración. Sin embargo, a pesar de describir detalladamente las herramientas que podrían usarse en las aulas universitarias, los mismos autores consideran que no son suficientes, pues muchas de ellas deben adaptarse o complementarse considerando el contexto del estudiante, por tanto, se debería estructurar varias técnicas en un marco teórico sólido en congruencia con las necesidades específicas del grupo a las que se dirige.

Otra investigación relevante fue la llevada a cabo en la Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara, Cuba con 116 alumnos de primer año de la carrera de Medicina, donde a través de métodos a nivel teórico y empírico se identificó que los docentes no tenían los suficientes conocimientos para planificar actividades de inteligencia emocional, además, la mayoría de los estudiantes afirmaron desconocer en qué los ayudaría esta teoría en su formación. De esa manera, se planificaron actividades que fueron evaluadas y aprobadas por expertos en el área, debido a que estos correspondían con las estrategias curriculares y objetivos generales de los diferentes programas de estudio de la universidad; asimismo, consideraron que los debates y trabajo de grupo, estaban adecuadamente estructurados y con una buena secuencia lógica. La investigación concluye indicando que la aplicación de esta propuesta permitirá a los estudiantes identificar sus fortalezas y debilidades, así como trabajar en función de elevar su autoestima para alcanzar mejores resultados en su formación (Benítez y otros, 2018).

Por otra parte, en una universidad privada de Lima, Perú, se realizó una investigación, con enfoque cualitativo, en tres docentes de la especialidad de Desarrollo Personal y 30 estudiantes de primer ciclo de la carrera de Educación Primaria del turno de la mañana; se identificó, mediante una entrevista a los docentes, que los mismos desconocen los métodos y las estrategias de estimulación del pensamiento crítico, el análisis de comportamiento y actitudes que les permita ayudar a los estudiantes en el desarrollo de las habilidades sociales e interpersonales, a pesar de percibir la necesidad de estimularlas en sus estudiantes ante el constante estrés al que están expuestos. En relación a los estudiantes, se les hizo una encuesta cuyos resultados significativos muestran que el 43.33 % refiere sentirse motivado cuando trabaja en equipo, el 33.33% expresa que se motiva cuando el contenido de clase es aplicable a la realidad, el 13.33% comenta que les ocurre cuando relaciona la clase con los saberes previos y el 10% considera que se motiva cuando investiga. Asimismo, el 76.67 % de los estudiantes afirma que está satisfecho al compartir con sus compañeros en las actividades; mientras que el 23.33% expresa lo contrario (Zúñiga, 2019).

Ante estos resultados la autora propuso el diseño de una estrategia didáctica que contribuya al desarrollo de la inteligencia emocional, indicando de esa manera, que sus características deben ser de carácter: integrador (actividades interrelacionadas), humana (trabajar en relaciones interpersonales y el aprendizaje metacognitivo), contextualizado (responder a necesidades) e investigativo. Para este

último, se establecen el uso de métodos problemáticos, heurísticos, investigativos, creativos, críticos y de proyectos, debido a que estos promueven el trabajo en equipo a través del debate para buscar alternativas y así resolver problemas. Asimismo, bajo el mismo criterio, se plantea evaluaciones de diagnóstico y formativas, debido a que desarrollan en el estudiante autoconocimiento del desempeño académico y de las acciones que debe realizar para mejorar, además, fomentan las habilidades interpersonales y el control de emociones. Se concluye, entonces, que se debe trabajar con las emociones dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que estas influyen en el procesamiento cognitivo de los aprendizajes; por tanto, el docente deberá encargarse de desarrollarlas, mediante la selección y organización de métodos y actividades que favorezcan la comunicación, las relaciones interpersonales y el autoconocimiento. Finalmente, propone que se realicen evaluaciones que promuevan la reflexión a nivel académico y actitudinal, para así contribuir a la formación integral de los estudiantes (Zúñiga, 2019).

En la misma línea, Zúñiga (citado por Carlos, 2019) propone los métodos que contienen y generan inteligencia emocional son los: problemáticos, heurísticos, investigativos, creativos, críticos y de proyectos, igualmente, menciona las evaluaciones de diagnóstico y las formativas, debido a que desarrollan en los estudiantes autoconocimiento de su desempeño académico y actitudinal. Por tanto, le brinda relevancia a la parte intrapersonal.

En síntesis, las investigaciones revisadas determinan que las técnicas, métodos y evaluaciones, deben ser principalmente de carácter humano, es decir que, se enfoquen en relaciones interpersonales y el aprendizaje metacognitivo, también necesitan ser investigativas, para estimular la elaboración de trabajos en equipo mediante debates, lluvia de ideas, búsqueda de alternativas y resolución de problemas.

3.3. Investigaciones que relacionan la inteligencia emocional con el aprendizaje cooperativo

Entre las investigaciones orientadas a la relación de la inteligencia emocional con el aprendizaje cooperativo, cabe mencionar un estudio realizado con 121 estudiantes de la asignatura Técnicas de Ventas del Grado en Administración de Empresas de la Universidad Jaime I. Castellón, España, donde se analizó la efectividad de la implementación de un programa de actividades con técnicas de formación de equipos, talleres, actividades como debates y juego de roles, y casos docentes (con resolución de problemas y lluvia de ideas), mediante el análisis descriptivo de los resultados obtenidos

se extrajeron valores homogéneos próximos a 4 en las tres dimensiones que componen la inteligencia emocional (percepción, comprensión y regulación de las emociones, siendo el grado global de 3,87. Con relación al grado de satisfacción de los alumnos respecto al aprendizaje cooperativo, el nivel de satisfacción elevado es 4,07, destacando la satisfacción con actividades de toma de decisiones, gestión de conflictos, resolución de problemas, colaboración y liderazgo. Asimismo, con la confianza generada entre los miembros del equipo, así como en la retroalimentación establecida entre alumno y profesorado (Estrada y otros, 2016).

De esa manera, concluyen que la teoría de la inteligencia emocional, presenta una fuerte relación con el aprendizaje cooperativo pues las habilidades socioemocionales juegan un rol importante dentro del trabajo en grupos cooperativos, de hecho para que los mismos sean efectivos, se requiere que los estudiantes sepan escuchar sus opiniones, compartir responsabilidades y sobre todo que se comuniquen, pues esto les brinda confianza y retroalimentación, incluyendo al docente. Como resultado, se sienten satisfechos y se les facilita el aprendizaje de los contenidos.

En España, también tres docentes de la Universidad Complutense de Madrid, realizaron una investigación mediante una revisión de 17 documentos y casos actuales de las nuevas teorías educativas, los resultados mostraron que los modelos educativos actuales no contemplan expectativas socializadoras como el manejo de habilidades empáticas, debido a no forman parte de las bases del sistema educativo, ello a pesar de que actualmente se busca brindar una educación más humana que desarrolle buenas relaciones sociales a través de la comunicación. Por tanto, plantean que las competencias emocionales lograrían incidir en las competencias sociales contribuyendo en la adaptación académica y social de modo que se fortalezca, a su vez, la concentración, el control de la presión, la motivación y el trabajo en equipo. Por lo mencionado, proponen implantar a corto plazo, un modelo cooperativo de comunicación, capacitando primeramente a los docentes, para que dejen de darle prioridad a la competición entre estudiantes y en cambio generen debates, donde compartan sus ideas y logren un trabajo de grupo efectivo (Maestre, 2006 en Niño y otros 2017).

Las investigaciones revisadas determinan que la inteligencia emocional está fuertemente relacionada con el aprendizaje cooperativo, ya que las habilidades socioemocionales permiten que los estudiantes se comuniquen adecuadamente, logrando así una retroalimentación entre compañeros y con el docente, así como, el

desarrollo habilidades empáticas, para que debatan con calma y no lleguen a soluciones apresuradas.

En ese sentido, el trabajo en equipo es fundamental, debido a que preparan a los estudiantes al campo laboral, el cual cada vez se exige mayor capacidad de coordinación y comunicación con los demás; de esa forma, el fomento de la inteligencia emocional es imprescindible para que aprendan a solucionar problemas dentro de un grupo de personas. Esto es respaldado por una investigación que afirma que la inteligencia emocional estimula principalmente las relaciones interpersonales y la solución de problemas, debido a que estos mejoran las competencias de adaptación y afrontamiento de los problemas, incrementando así las probabilidades de éxito a nivel personal y profesional (Morales, 2018).

En síntesis, mediante toda la revisión bibliográfica, las características que encierra una estrategia didáctica basada en la teoría de la inteligencia emocional pueden agruparse de la siguiente manera:

Tabla 2

Estrategia didáctica basada en la teoría de la inteligencia emocional

Característica	Descripción
Rol docente: centrado en la creación de un ambiente positivo en el aula	Los docentes deben tener y manejar las habilidades emocionales: percepción, facilitación, comprensión emocional para reconocer las emociones de sus estudiantes y gestionarlas principalmente con la empatía, el trabajo en equipo y la resolución de problemas o conflictos.
Técnicas, métodos y evaluaciones de carácter humano e investigativo	Necesitan ser humanas, para enfocarse en las relaciones interpersonales y el aprendizaje metacognitivo, asimismo, ser investigativas para estimular la elaboración de trabajos en equipo mediante debates, lluvia de ideas, simulaciones laborales, juego de roles, relajación, búsqueda de alternativas y resolución de problemas. Por tanto, los métodos más adecuados son los: problemáticos, heurísticos, investigativos, creativos, críticos y de proyectos. Como evaluaciones están la diagnóstica y la formativa, debido a que desarrollan en autoconocimiento académico y actitudinal.
Promoción del aprendizaje cooperativo	Las habilidades socioemocionales desarrollan en los estudiantes actitudes necesarias para el trabajo efectivo por equipos, entre estas se encuentran: empatía, comunicación de ideas y retroalimentación entre compañeros y con el docente. Al centrarse en el modelo de comunicación cooperadora, dichas actitudes permiten lograr un debate positivo, evitando manifestaciones emocionales inadecuadas y evitando arribar a soluciones apresuradas.

Fuente: elaboración propia, 2020

4. Conclusiones

En este trabajo se describieron las características que deben cumplir las estrategias didácticas basadas en la teoría de la inteligencia emocional, en el marco de la calidad educativa universitaria, con el propósito de analizar la viabilidad de su implementación en las universidades de nuestro contexto. Se identificó que los métodos, técnicas y evaluaciones de estas estrategias son de carácter humano e investigativo, promueven el trabajo de grupo, las habilidades empáticas, la búsqueda de alternativas, la resolución de problemas y el autoconocimiento para evaluar el aprendizaje y conllevan, a su vez, un rol docente centrado en crear un clima positivo en aula en el que actúa como guía y modelo del manejo de emociones, de esta manera forma estudiantes competentes capaces de autogestionar su propio aprendizaje y adaptarse a cualquier dificultad.

A pesar de que varias investigaciones se basan en el modelo de Mayer y Salovey, la información que se encontró acerca de las herramientas fue muy diversa a causa de los diferentes modelos teóricos en los que se sustentan; por esta razón, se identificó que no existe un procedimiento metodológico propio para la aplicación de este tipo de estrategias, pues ninguno de los autores consultados desarrolla con amplitud y precisión los métodos, técnicas y evaluaciones que deben usarse. Además, no están implementadas explícitamente en el currículo académico, debido a ello, los docentes las desconocen y no saben cómo implementarlas relacionándolas con los objetivos del plan de asignatura, por ello, quienes intentan desarrollarlas no consiguen que sus estudiantes comprendan la finalidad de sus actividades áulicas.

Ante ello, es importante promover investigaciones sobre la temática en nuestro país, partiendo de la experiencia y resultados obtenidos por estudios en otros contextos. Es necesario contar con referentes de procedimientos específicos que especifiquen el manejo de cada herramienta didáctica factible de emplear desde la Teoría de la Inteligencia Emocional, de esta forma será posible vislumbrar su inclusión en el currículo y capacitar a los docentes a través de programas continuos. Como resultado de este proceso, los docentes lograrán establecer relaciones estrechas con sus estudiantes brindando acompañamiento emocional; cabe aclarar que ello no implica la generación de conductas de apego, sino la creación de relaciones favorables para mejorar diferentes aspectos del desempeño estudiantil y sobre todo de la adaptación social, competencia sumamente importante debido a los constantes cambios sociales, laborales y a los desafíos económicos de nuestro contexto.

Finalmente, se recomienda a los futuros investigadores ahondar en ciertos subtemas identificados con esta revisión, tales como el alcance real de las estrategias basadas en la inteligencia emocional en la modificación de conductas y actitudes específicas según áreas disciplinares; de la misma forma, indagar con mayor detenimiento en los recursos con los que cuentan los docentes a nivel personal para afrontar exitosamente el uso de estas estrategias y finalmente, establecer las coincidencias y divergencias entre los procedimientos empleados en las diversas experiencias áulicas para favorecer el aprendizaje.

5. Referencias bibliográficas

- Alanoca, María. «Programa de inteligencia emocional para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en estudiantes del centro de enseñanza y traducción de idiomas CETI– UMSA» en *Revista Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior* n.º 2 (6): 14-23, 2019 [en línea] [consulta: 20 de julio del 2020]. Disponible en <http://ojs.cepies.umsa.bo/index.php/RCV/article/view/40>
- Ariza, Martha. «Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior» en *Revista Educación y Educadores* n.º 2 (20): 193-210, 2017 [en línea] [consulta: 20 de julio del 2020]. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83453740002>
- Asamblea Legislativa Plurinacional. *Ley de la Educación “Avelino Siñan-Elizardo Pérez”*. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia, 20 de diciembre de 2010
- Benítez, Carlos y otros. «Desarrollar la inteligencia emocional a través de la labor del profesor guía» en *Revista Edumecentro* n.º 10 (4): 103-121, 2018 [en línea] [consulta: 20 de julio del 2020]. Disponible en <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v10n4/edu07418.pdf>
- Carlos, Juan. *La inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación Inicial de la Universidad San Pedro de Chimbote*. Tesis de grado inédita, Lima: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle Alma Máter del Magisterio Nacional, 2019 [en línea] [consulta: 14 de julio del 2020]. Disponible en <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/3194?show=full>
- Díaz, Catherine y otros. *Manual de estrategias didácticas: Orientaciones para su selección*. Santiago: INACAP, 2017 [en línea] [consulta: 11 de agosto del 2020]. Disponible en <http://www.inacap.cl/web/2018/documentos/Manual-de-Estrategias.pdf>

- Estrada, Marta y otros. «El Aprendizaje Cooperativo y las Habilidades Socio-Emocionales: Una Experiencia Docente en la Asignatura Técnicas de Ventas» en *Revista Formación Universitaria* n.º 9(6): 43-62, 2016 [en línea] [consulta: 14 de julio del 2020]. Disponible en <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v9n6/art05.pdf>
- Fragoso, Rocío. «La inteligencia emocional en el docente universitario: el caso de la licenciatura de administración de empresas de la benemérita universidad autónoma de puebla» en *Revista X Congreso Nacional De Investigación Educativa* n.º 2 (8): 1-11, 2015 [en línea] [consulta: 15 de julio del 2020]. Disponible en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/1515-F.pdf
- Fragoso, Rocío. «Retos y Herramientas Generales para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional en las Aulas Universitarias» en *Revista Praxis Educativa* n.º 3 (22): 47-55, 2018 [en línea] [consulta: 20 de julio del 2020]. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/pdf/praxis/v22n3/v22n3a05.pdf>
- Fragoso, Rocío. «Qué hacen los docentes para desarrollar la inteligencia emocional en las aulas universitarias. Un estudio cualitativo» en *Revista Multidisciplinar de educación* n.º 25 (12): 100-110, 2019 [en línea] [consulta: 20 de julio del 2020]. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7080241>
- Guirao, Silamani. «Utilidad y tipos de revisión de literatura» en *Revista de enfermería* n.º 2 (9), 2015 [en línea] [consulta: 17 de agosto del 2020]. Disponible en <http://ene-enfermeria.org/ojs/index.php/ENE/article/view/495/guirao>
- Jiménez, Laura y otros. *Inteligencia emocional en el contexto de la Educación Superior*. Trabajo de grado inédita, Santa Marta: Universidad Cooperativa de Colombia, 2019 [en línea] [consulta: 14 de julio del 2020]. Disponible en <http://hdl.handle.net/20.500.12494/12142>
- Miranda, Melissa. *Percepción de los estudiantes sobre las estrategias didácticas de los docentes de asignaturas básicas de la carrera de odontología UPEA gestión 2012*. Tesis de maestría inédita, La Paz: Universidad Mayor de San Andrés, 2012 [en línea] [consulta: 14 de agosto del 2020]. Disponible en <https://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/14093/TM131.pdf?sequence=4>
- Montes, Nancy y otros. «Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior» en *Revista Humanidades Médicas* n.º 3 (11): 475-488, 2011 [en línea] [consulta: 13 de agosto del 2020]. Disponible en <http://www.humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/127/81>

- Morales, María. «La inteligencia emocional en la Educación Superior. Enfoque al estudiante» en *Revista Innovagogía* n.º 22 (1): 3951-3960, 2018 [en línea] [consulta: 16 de julio del 2020]. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7340465>
- Niño, José y otros. «Inteligencia emocional y educación universitaria: una aproximación» en *Revista de Comunicación de la SEECI* n.º 43: 15-27, 2017 [en línea] [consulta: 20 de julio del 2020]. Disponible en <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5235/523556566002/index.html>
- Pérez, Nuria y otros. «Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del Posgrado en Educación Emocional» en *Revista de pedagogía: Bordón* n.º 1(71): 97-113, 2019 [en línea] [consulta: 15 de julio del 2020]. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6867413>
- Zúñiga, Estefany. *Estrategia didáctica para el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes de primer ciclo de educación primaria de una Universidad Privada de Lima*. Tesis de grado inédita, Lima: Universidad San Ignacio de Loyola, 2019 [en línea] [consulta: 17 de julio del 2020]. Disponible en http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/9053/1/2019_Zu%C3%Bliga-Perez.pdf

La intervención psicomotriz en la atención de niños con cáncer

Jhosette Daniela Conde Ayala

"Jugar para un niño y una niña es la posibilidad de recordar un trocito de mundo y manipularlo para entenderlo."

Francesco Tonucci

La intervención psicomotriz en la atención de niños con cáncer²³

Psychomotricity and Cancer Treatment in Childhood

Conde Ayala, Jhosette Daniela²⁴

RESUMEN

El presente artículo de revisión bibliográfica expone la Psicomotricidad como disciplina y práctica en el ámbito de la salud, haciendo énfasis en su propia mirada y tecnicidad en cuanto a la experiencia que se tiene para el acompañamiento del infante a partir de uno de sus principales recursos: el juego. Con base en las aportaciones de diferentes autores, la experiencia y formación como psicomotricista, se analiza los diferentes conceptos para sistematizar la información seleccionada y presentarla de modo que aporte a la construcción del tema en investigaciones futuras. Si bien, la psicomotricidad es un área en pleno crecimiento, en el ámbito hospitalario aún no se ha consolidado el real alcance de la misma, por ello en esta compilación de contenidos se pretende mostrar la mirada particular que se tiene desde la psicomotricidad hacia un campo de intervención multidisciplinaria como es el abordaje del cáncer infantil. De este modo, se intenta profundizar y reflexionar sobre los procedimientos pertinentes para acompañar a los niños con tratamiento oncológico, en el desarrollo de su expresividad psicomotriz y en la estructuración de su visión de cuerpo, atendiendo sus necesidades en el proceso que vive desde una mirada de valoración de su ser integral y de cercanía al mismo a través de herramientas lúdicas.

Palabras Clave

Psicomotricidad, tratamiento oncológico, infancia, expresividad psicomotriz, cuerpo, acompañamiento y juego.

Abstract

This bibliographic review article exposes Psychomotor skills as a discipline and practice in the field of health, emphasizing its own gaze and technicality in terms of the experience that is has for the accompaniment of the infant from one of its main resources: the game. Based

23 Artículo recibido el 31 de agosto, 2020. Artículo aceptado el 19 de octubre, 2020

24 Supervisora de Prácticas en Universidad Salesiana de Bolivia. Licenciada en Psicomotricidad, Salud, Educación y Deportes. Estudios de postgrado en Educación Superior. E-mail: jhosncnda273@gmail.com

on the contributions of different authors, experience and training as a psychomotor, the different concepts are analyzed in order to systematize the selected information and present it in a way that contributes to the construction of the topic in future research. Although psychomotricity is an area in full growth, in the hospital environment the real scope of it has not yet been consolidated, therefore in this compilation of contents it is intended to show the particular look that one has from psychomotricity towards a field multidisciplinary intervention such as the approach to childhood cancer. In this way, an attempt is made to deepen and reflect on the pertinent procedures to accompany children with cancer treatment, in the development of their psychomotor expressiveness and in the structuring of their vision of the body, attending to their needs in the process that they live from a glance valuing their integral being and closeness to it through playful tools.

Keywords

Psychomotricity, cancer treatment, childhood, psychomotor expressiveness, body, accompaniment and play.

1. Introducción

La psicomotricidad es una disciplina reeducativa, educativa, terapéutica y preventiva, que a través de su práctica, mirada y técnica, busca trascender y observar más allá del síntoma, respetando la historia vincular y la manera de ser, estar particular de cada persona; ve la integralidad y globalidad del ser humano tanto en los subsistemas motriz - instrumental, práxico - cognitivo, tónico emocional - afectivo; y en los sistemas familiar, institucional y socio cultural, los que se interrelacionan el uno con el otro sin separarse comprendiendo así el sistema persona.

Entonces, es el psicomotricista un mediador que usa el juego como una herramienta donde el cuerpo del niño pueda manifestarse; como lo menciona Bottini en su texto:

Todos somos un cuerpo, todo pasa por el cuerpo, e unidad intelectual afectiva, además ese cuerpo vivo se define por el movimiento y este trae en sí mismo la acción o la regulación de la acción. El cuerpo podría asimilarse como un instrumento musical, cada uno tiene un dialogo con su cuerpo y cada uno lo modula, es mediador y sintetizador de los comportamientos para la conquista del entorno por parte del sujeto (Bottini, 2010: 17-19).

En el entendido de que el cuerpo tiene que mostrar sus manifestaciones a partir de su expresividad, el cuerpo de un niño con

cáncer no es solamente un cuerpo que debe rendir a las condiciones institucionales, también este cuerpo debe manifestarse a través de la acción del movimiento, la gestualidad, la mímica, las praxias, la voz en total espontaneidad ya que también es una persona bio-psico-socio-eco-cultural, es por esto que la trascendencia del síntoma va más allá de ese cuerpo físico, un cuerpo a partir de sus posibilidades y limitaciones se expresa y manifiesta en el espacio y el tiempo donde, Berruezo (1999) menciona que a partir del juego “el niño puede reducir las consecuencias de sus errores (exploración), superar los límites de la realidad (imaginación, simbolización), proyectar su mundo interior y mostrar su forma de ser (creatividad, espontaneidad), divertirse, incorporar modelos y normas (asimilación), y desarrollar su personalidad (Bottini, 2010: 89).

Así, en este artículo, la autora se centra en la importancia de la psicomotricidad en el ámbito de salud y cómo a partir de su mirada, especificidad y práctica, puede acompañar y favorecer el tratamiento oncológico en la infancia, haciendo hincapié en la mirada de cuerpo, juego y expresividad psicomotriz y en la coordinación con otras instancias como el personal de salud y el núcleo familiar del niño.

2. Método

En la indagación de documentos, se realizó una revisión bibliográfica en junio del 2020, utilizando los descriptores: psicomotricidad y oncología, esta búsqueda se realizó en la web “Google Académico”. De los registros obtenidos se seleccionaron solo artículos científicos de la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y algunas páginas por su especificidad en cuanto a la temática. De hecho, la información resulta escasa si se aborda la práctica psicomotriz en su vinculación con la oncología.

En este marco, se tomó referentes no específicamente de estudios en el área oncológica, a excepción de los aportes de Milagros Iborra. Los documentos seleccionados especifican el campo y alcance del psicomotricista a fin de extrapolar la información recopilada hacia el campo hospitalario, apoyando el análisis de la autora en la especificidad de su formación. También se incluyeron documentos que hacen al quehacer hospitalario en el tratamiento oncológico de infantes.

3. Desarrollo y Discusión

3.1 Cáncer infantil y psicomotricidad

Para la organización mundial de la salud, el cáncer es un tumor que invade los tejidos, este puede reproducirse o extenderse a otras

partes del cuerpo, es decir que las células tienen un proceso de crecimiento y reproducción de forma descontrolada; existen diferentes tipos de cáncer, algunos de estos pueden ser curados, si son detectados a tiempo, mediante, quimioterapia, radioterapia, cirugía u otro; el cáncer puede atacar a individuos de cualquier edad y es una de las causas por las que mueren miles de personas por año. (OMS, 2018)

No obstante, a lo mencionado, el cáncer ataca desde muy tempranas edades en la infancia e incluso en la gestación, desde este punto, hay que pensar en cómo esto repercute en la vida del día a día de los infantes y también el reflexionar en cómo se enfrentan al tratamiento oncológico.

Entonces, nacen varias interrogantes, ¿Qué tiene que ver la psicomotricidad con el cáncer infantil? ¿Será de importancia la psicomotricidad en el tratamiento oncológico? ¿De qué cuerpo se habla en el tratamiento oncológico? ¿Será que la expresividad psicomotriz del niño se ve limitada por el tratamiento oncológico? La Organización Mundial de la Salud menciona que entre los tipos de cáncer infantil están la leucemia como la más frecuente, los nefroblastomas, medulloblastomas, neuroblastomas y retinoblastomas. Todos apuntan a un tratamiento riguroso, con bastantes cuidados y en el que el cuerpo es visto desde lo biológico; sin embargo, es importante reflexionar acerca de la concepción de cuerpo en este ámbito específico del tratamiento oncológico. (OMS, 2018). Para ello, se requiere tomar en cuenta lo que plantea el Instituto Nacional de Cáncer, respecto a la presencia de efectos durante y después del tratamiento oncológico; estos abarcan en lo físico, emocional y cognitivo y se pueden hacer presentes en el momento o bien ser tardíos. (NIH, 2016).

Por tanto, que el tratamiento oncológico en el niño con cáncer repercute en todo el macro sistema ecológico. Desde la psicomotricidad, se habla de integralidad y globalidad, sin separación alguna. En este punto se pone en claro la especificidad de la psicomotricidad en el área salud y en este caso en oncología, ámbito en el que la psicomotricidad como disciplina no tiene por objetivo intervenir en el tratamiento que el personal médico realiza, pues ello no forma parte de su especificidad.

3.2 El cuerpo del niño con cáncer en el hospital vs un cuerpo integral

La visión que el hospital tiene en el tratamiento oncológico es diferente a la mirada psicomotriz, ya que para el centro hospitalario y su personal el cuerpo del niño con cáncer es visto desde una manera biológica debiendo sanado; es un cuerpo enfermo que debe ser aten-

dido, que debe rendir a un tratamiento, no es visto como un cuerpo que demanda, que necesita jugar, expresarse para socializar con sus pares, construirse a partir del otro, jugar por placer, jugar con la agresividad, jugar con sus miedos y angustias. Con respecto a lo anterior, Calmels menciona “En el jugar, el niño pone afuera, expresa, muestra sus temores y al mismo tiempo encuentra las herramientas para reducir los miedos, controlarlos, dándoles un lugar, poniéndoles un nombre y practicando acciones para mitigarlos” (2018: 9-23).

En el hospital, los niños se ven limitados a las posibilidades de conquistar o invertir el entorno a través de la necesidad del moverse y jugar, se mantienen en un espacio delimitado cada uno, en el que deben responder al tratamiento médico, siendo así la situación en el hospital, ¿Será de importancia que el niño con cáncer juegue? ¿Qué tiene que ver el juego con el cuerpo?

3.2 La psicomotricidad y el juego en el tratamiento oncológico infantil

La principal herramienta del psicomotricista es el juego, mediante este el mundo interno se manifiesta en lo real; para él jugar es terapéutico en sí mismo, siendo un indicador diagnóstico, ya que el paciente debe tener un espacio en el que manifieste su singularidad, y si no puede hacerlo, el terapeuta lo llevará a un estado en el que pueda realizarlo porque a partir del juego el niño o adulto llega a una capacidad creadora haciendo referencia de su propia existencia, permitiendo que se llegue a lo que sucede en él (Winnicott, 2017 en Bareiro, 2010).

En cuanto a lo citado, Milagros Iborra (2013) también toma a Winnicott como base de su trabajo como psicomotricista en el Hospital de Garrahan, en donde propone mediar entre el personal de salud y los niños en el hospital a partir de un espacio de juego que les permita bajar la tensión y sobrellevar sus tratamientos con mayor confianza, por ello, habla sobre el acompañamiento psicomotor con los niños en los hospitales, indica que “el jugar es terapéutico en sí mismo”, haciendo énfasis en que la psicomotricidad no solo se limita a la discapacidad, al contrario va más allá, siendo una práctica reeducativa, educativa, terapéutica y preventiva en la que se trabaja con niños, jóvenes y adultos integrando a todos los actores involucrados. A través de ella se trabajan aspectos psicológicos del cuerpo en movimiento creando un ambiente de seguridad, contención y confianza.

En respaldo a lo que plantea Iborra, autores como Oklander (1992) y Huizinga (1972), citados por Da Silva (2015), destacan la importancia que tiene el juego en la expresividad del niño:

Plantean que el mismo es una forma de lenguaje, que en el caso de los niños es su forma de representación, es una simbología que sustituye de algún modo las palabras, ya que por más de haber adquirido ya la capacidad de la verbalización del lenguaje, hay vivencias y situaciones que no pueden expresarse mediante el mismo, siendo el juego un canalizador de las mismas. Por lo tanto, el juego es constantemente un acto creativo, ya que debe transformar lo material en lo pensado, generando metáforas, metonimias por segundos conviven el mundo inventado con el mundo de la naturaleza, generando una adaptación y asimilación mediante el acto de juego (Da Silva, 2015:9).

El juego es una forma de expresión y de manifestación del cuerpo y por ello no debe restringirse, es importante invitar al niño que enfrenta el tratamiento oncológico a jugar desde sus posibilidades. Es en este ámbito en el que la psicomotricidad, a través de su especificidad y estrategias, acompaña el proceso de desarrollo de juego en el niño, poniendo en práctica su técnica. Cabe indicar que, en el marco de la importancia del acompañamiento por parte del psicomotricista, el juego no debe ser entendido como una simple recreación; de hecho, muchos podrían afirmar que cualquier persona, sin ser psicomotricista, puede también “hacer jugar” al niño; sin embargo, el juego no es una tarea fácil desde su empleo como herramienta de abordaje terapéutico. El psicomotricista está preparado de manera teórica-práctica y corporalmente para sobrellevar rupturas tónico-emocionales que sucedan en el proceso de juego, y a partir de su técnica responder a las demandas y emergentes del niño con cáncer. Por tanto, en respuesta a las interrogantes mencionadas anteriormente, la psicomotricidad es una práctica que debe ser tomada en cuenta en los hospitales.

El tratamiento oncológico en la infancia, no debe ser una limitación para la expresividad psicomotriz y para las manifestaciones corporales del niño. Calmés expone que las manifestaciones corporales se expresan en la manera de ser y estar de cada persona, es la manera en que el cuerpo se pone en evidencia ante los otros, es de este modo que el cuerpo prueba su existencia en manifestaciones como la sonrisa, gesto que invita a aceptar y reduce el espacio existente con el otro. También está la voz que es la manifestación corporal impresa en la cual se transmite la identidad de una persona, tiene que ver con el lenguaje verbal y en la comunicación con los otros, a partir de la voz uno es receptor o emisor de un algo a expresar; sin embargo, la voz no tiene que ver o coincidir con la corporeidad, está la mirada que es aceptar al otro, está la escucha en el que uno se dispone ante otro, es a partir de esto en el que uno interactúa, aprende y se construye (2011:1-13).

3.4 La psicomotricidad en el ámbito de salud

La psicomotricidad es un área en la que aún se están desarrollando varias investigaciones a partir de su extensa práctica y mirada, es por esto que en el ámbito hospitalario debe de incorporar su especificidad, buscando la interdisciplinariedad. Berruezo, en la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, menciona la importancia del trabajo del psicomotricista en el ámbito clínico a partir de la interdisciplinariedad, desde la cual profesionales médicos y psicomotricistas trabajan en conjunto y en beneficio del niño, a partir del respeto y consideración mutua (2006: 25-36).

Autores como Mila manifiestan que a partir de un seguimiento mutuo del equipo interdisciplinario se pueden encontrar estrategias mutuas para una mejor intervención con el paciente; asimismo, habla de un trabajo integral que no solo aplica a los pacientes, también a los padres, en el que el psicomotricista los acompaña como parte del proceso que el niño desarrolla en el centro hospitalario (2013: 75-107).

No obstante a lo ya escrito, la Dra. Cwaigenbaum de Hoffnung, en la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, manifiesta que es importante el trabajo no solo con los niños en un ámbito clínico ya que los padres necesitan de un espacio para ellos en el que puedan expresar angustias y ansiedades; además de que es importante un trabajo interdisciplinario con los agentes involucrados en este caso el personal médico del hospital del niño, de esta manera se puede llegar a un abordaje integral, no solo enfocado en el síntoma, sino ir más allá de lo que simplemente se ve. Es por ello que la psicomotricidad busca restablecer todo tipo de comunicación ya sea consigo mismo, los otros y el medio que los rodea, esto es posible a través de un profesional competente en el rubro e inmerso en el día a día de estos niños (2001: 41-44).

A partir de lo anterior, la psicomotricidad apunta a un trabajo integral en el ámbito hospitalario o de salud, en el que no solo se relaciona con el niño, sino con otros agentes involucrados que conforman el macro sistema ecológico, el sistema persona, trascendiendo más allá del síntoma.

3.5 Concepción integral y global del niño con cáncer a partir de la psicomotricidad

Tomando en cuenta lo mencionado, es importante indicar que la psicomotricidad en el área de oncología tiene que ver con un trabajo íntegro con el macro sistema ecológico de los niños internos, en el

que se trabaje con los sub sistemas tónico – emocional, afectivo, praxico – cognitivo y motor instrumental (sistema persona); contextualizando y sin dejar de lado los sistemas, familiar, institucional, socio – cultural (globalidad), todo ello a partir de la especificidad de la psicomotricidad, desde la cual se respeta la individualidad, historia y singularidad.

En este entendido, la práctica psicomotriz tiene por objetivo el restablecer la comunicación del cuerpo consigo mismo y con el entorno; a partir de esto, el sujeto se reapropia de sí mismo en todos los aspectos. La psicomotricidad tiene una mirada global hacia el ser humano, dejando de lado el clásico dualismo que ya quedó en el pasado, el cuerpo no es simplemente un habitáculo de huesos, músculos, tejidos, órganos u organismos, venas, sangre, etc., tampoco solo es un contenedor de psique. El cuerpo para esta disciplina es más que eso, va más allá de lo mencionado, es algo más complejo, en el que cada manifestación corporal tiene un sentido, significado y un trasfondo de vivencia y experiencias de historia. En la práctica psicomotriz, el terapéutica no impone, al contrario acepta y aborda la situación personal de cada individuo, partiendo siempre del deseo, de lo que el otro propone, con el fin de acompañar en el proceso y evolucionar en este mismo sin dejar de lado ningún aspecto porque en la actuación del niño se expresa su globalidad, las dimensiones de inteligencia, afectividad y corporeidad se encuentran entrelazadas y entremezcladas fuertemente, por medio de la actuación la persona expresa fantasmas individuales y colectivos. Desde esta perspectiva, la psicomotricidad, a partir de su intervención, va más lejos, se dirige a comprender al niño respetando la globalidad e integralidad y favoreciendo el desarrollo de su expresividad psicomotriz (Murcia, 1986: 17-60).

Por tanto, la psicomotricidad a partir de su rol, tecnicidad, práctica, estrategias, y su particular especificidad, acompaña, contiene y sostiene al niño en el área de oncología, quien se enfrenta al cáncer en su cuerpo, a constantes tratamientos según protocolo médico y a diversas situaciones personales. A su vez, busca el trabajo con otros agentes involucrados y vincula diferentes situaciones, interviene interrelacionando los sistemas y sub sistemas mencionados partiendo desde la globalidad. En síntesis va más allá de solo el síntoma, su rol es integral y trascendental.

3.6. La familia en el abordaje psicomotriz del niño con cáncer

Cuando el niño enferma y requiere ser hospitalizado, surge el difícil problema que supone extraerlo de su entorno habitual y de

sus mecanismos de seguridad, como son su casa y su familia, para introducirlo en un medio totalmente desconocido para él, muchas veces percibido como agresivo y hostil. La hospitalización es, generalmente, una experiencia traumática tanto para el niño como para su familia, y mucho más si se trata de una enfermedad oncológica, donde los procedimientos para combatirla forman un conjunto de actuaciones que el niño puede vivir como extrañas y amenazantes (Ruiz, 2000 en Gonzáles, 2004)

En la literatura existente sobre cáncer en niños, se hace énfasis en el impacto psicológico que esta enfermedad tiene tanto en el paciente como en la familia, dadas las características limitantes e invalidantes de la misma y la amenaza explícita o no de muerte. Las frecuentes visitas a los centros sanitarios y la necesidad de hospitalización pueden generar, en el paciente y su familia, muchas vivencias negativas y estresantes... En relación a las necesidades, la bibliografía recoge las necesidades de los padres respecto a la información sobre la enfermedad de su hijo y necesidades de apoyo, abordándose también la implicación de los padres en el cuidado y en las decisiones concernientes al tratamiento (Gonzáles, 2004: 2).

Uno de los modelos de intervención en esta disciplina es la denominada “psicomotricidad relacional o vivenciada”, a través de ella el profesional observa al niño, lo escucha para responder a sus necesidades y lo acepta tal como es, acompañándolo en su juego simbólico para fomentar el desarrollo de todas sus áreas. Ello implica que el psicomotricista debe mantener una actitud de empatía con el niño por lo que requiere una formación importante en la emocionalidad corporal, para poder situarse frente a las vivencias del niño y la niña, respondiendo su necesidad y su momento evolutivo” (Llorca y Vega, 1998 en Pérez, 2017) Una de las demandas del niño se vincula estrechamente a la sensación de seguridad proporcionada por el ambiente familiar.

Justamente, en razón de la atención integral del niño hospitalizado, se requiere del psicomotricista, la capacidad de comunicación con la familia. En su relación con el niño o con el grupo, descubre y mantiene relaciones que quizás no se establecen en ningún otro lugar. Su formación, y la peculiaridad de esta práctica, le dan un conocimiento sobre el niño que probablemente desconozcan otros profesionales o personas del entorno. Asimismo, esta información sobre la expresividad psicomotriz se puede ver enriquecida, ampliada o modificada, por la información que obtiene de cómo es el niño en otros espacios, de las relaciones que mantiene.

Pensamos que entre las estrategias que ha de conocer y utilizar el psicomotricista, debe tener un espacio la relación con los otros, intentando que sea una relación fluida, cercana y enriquecedora para ambas partes. Hablar de lo que hacen los niños en la sala, de lo sentido, con otros profesionales con los que coincidimos no es una tarea fácil; tenemos que transformar el discurso psicomotor, vivencial y muy personal, en un lenguaje útil para el crecimiento de esos niños y niñas en su familia o en su escuela, si no queremos que nuestro trabajo desde la educación psicomotriz, se convierta en una situación aislada (Sanchez y Llorca, 2008: 53).

Actualmente se desarrollan experiencias de participación de las familias en el abordaje psicomotriz con niños, en este caso con internación hospitalaria. El objetivo es lograr que los padres estén implicados en las actividades que realizan los menores en el hospital conforme los espacios definidos por el equipo multidisciplinario que lo atiende, entre ellos el profesional en psicomotricidad. El hecho de que los menores realicen actividades con sus padres u otros familiares contribuirá a la mejora de sus estados anímicos pues se sentirán apoyados, respaldados y que no están solos en la situación en la que se encuentran (Pérez, 2017).

Finalmente, la revisión bibliográfica evidenció que el ámbito de intervención del psicomotricista en lo que concierne a la participación de la familia con niños hospitalizados debe, necesariamente, vincularse con el espacio de acción de otros profesionales que trabajan conjuntamente estas esferas de contención emocional, en este caso con el psicólogo e incluso, con el pedagogo.

4. Conclusiones

En conclusión, la psicomotricidad es sumamente importante en el tratamiento oncológico de infantes pues acompaña, desde su área, en la dinámica hospitalaria. El profesional, a partir de su formación teórica y práctica, se constituye en la figura que acompaña el desarrollo de la expresividad psicomotriz y de las manifestaciones corporales del niño empleando una de sus mayores herramientas: el juego. A través de él sostiene y contiene a este niño, además se vincula con los padres o tutores, figuras de relevancia y referencia para la estabilidad afectiva del infante, con ellos emplea diferentes dinámicas y estrategias enmarcadas en la línea de la intervención disciplinar. Además, el psicomotricista se constituye en un ente que aporta al trabajo del personal médico en beneficio del niño y de la familia con el objetivo de que, a partir del juego, se conviva con el tratamiento oncológico, repercutiendo ello favorablemente en la percepción sobre la figura médica. Es

parte y coopera con el personal de salud, en un trabajo interdisciplinario que trasciende el síntoma, respetando la historia vincular y particular de cada niño.

Es importante entender que la psicomotricidad interviene desde su propia especificidad en un contexto de interdisciplinariedad, trabaja con objetivos comunes en beneficio del sistema-persona del paciente y realiza un abordaje trascendente del macro-sistema ecológico favoreciendo el desarrollo del mismo en cuanto a sus posibilidades y limitaciones. A partir de lo mencionado, el niño con cáncer se adapta de mejor manera al tratamiento oncológico en el entendido de que no es concebido solo desde un punto biológico, con un cuerpo que necesita ser sanado; la mirada es diferente acerca de ese cuerpo que también demanda, desea y quiere expresarse a partir del juego y por el cual lo exterioriza.

El artículo presentado enfatiza la importancia de la psicomotricidad para el ámbito hospitalario, específicamente en el tratamiento oncológico del infante. Sin embargo, esta disciplina por su alcance tiene mucho que aportar a otras poblaciones y no solo en el área de oncología. De hecho, trasciende también en la esfera educativa, reeducativa y preventiva, además de la terapéutica. Pese a ello, es poco conocida siendo menester continuar con la investigación acerca de su especificidad.

Los psicomotricistas desempeñan un papel fundamental en diferentes ámbitos y edades, innovando y utilizando diversos recursos para la expresividad psicomotriz. La formación de estos profesionales se da en el marco de una mirada particular del ser humano en relación a otras profesiones del área de la salud. En sí misma, la psicomotricidad busca comprender y entender al otro para que se adapte a la vida, respetando la manera particular de ser y estar de cada persona; a través de esta disciplina es posible trabajar con las producciones corporales desde su integralidad y con el desarrollo de la expresividad a partir de una concepción holística el ser humano. Por ello, acompaña procesos en la vida de las personas, invitando a conocer su cuerpo y a ser conscientes de sus historias particulares para poder hacer frente a diversas situaciones.

Sin duda una de las tareas principales de los psicomotricistas es aportar en la construcción del conocimiento de esta disciplina a partir de una formación especializada. El desafío como profesionales está en marcar su rol específico, diferenciándolo de otras áreas o especialidades. Este rol será establecido con conocimiento, determinación y firmeza, sin dejar de lado los valores y la formación constantes.

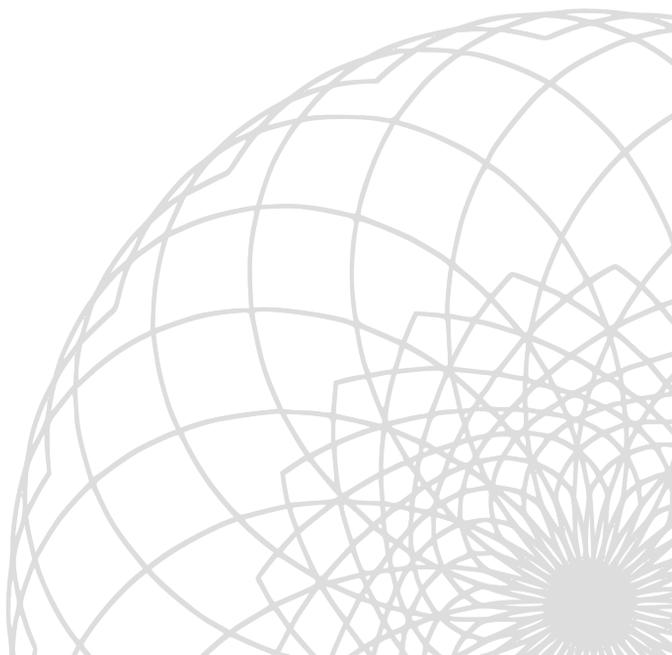
5. Referencias Bibliográficas

- Bareiro, Julieta. *La cuestión del objeto de uso en la clínica de D.W. Winnicott: lecturas y acercamientos*. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación, Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. La Paz: Universidad de Buenos Aires, 2010 [en línea] [consulta: 12 de junio de 2020]. Disponible en <https://www.aacademica.org/000-031/682.pdf>
- Berruezo, Pedro. Pasado, futuro y presente de la Psicomotricidad en *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales* n° 22: 25-36, 2006 [en línea]. Disponible en <https://efisiopediatric.com/wp-content/uploads/2018/03/Pasado-presente-y-futuro-de-la-psicomotricidad.pdf>
- Bottini, Pablo. *Psicomotricidad, prácticas y conceptos*. Buenos Aires: Miño y Davila, 2010 [en línea]. Disponible en <http://www.miñoydavila.com/psicomotricidad-practicas-y-conceptos.html>
- Calmés, Daniel. *El juego corporal*. Buenos Aires: Paidós, 2018 [en línea]. Disponible en https://books.google.com.bo/books/about/El_juego_corporal.html?id=HGRZDwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Calmés, Daniel. “La gesta corporal: El cuerpo en los procesos de comunicación y aprendizaje” en *Desenvolupa* n.° 32: 1-13, 2011 [en línea]. Disponible en <http://www.desenvolupa.net/Ultims-Numeros/Numero-32-2011/La-gesta-corporal-El-cuerpo-en-los-procesos-de-comunicacion-y-aprendizaje-Daniel-Calmels>
- Cwaigenbaum de Hoffnung, Doris. La Psicoprofilaxis quirúrgica infantil. Una tarea preventiva en *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales* n.° 2: 41-44. [en línea]. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3748920>
- Da Silva, Sonaly. Efectos de la intervención a través del juego en el tratamiento oncológico de niños de la fundación Pérez Scremini. Trabajo Final de Grado. Uruguay: Universidad de la República, 2015 [en línea]. Disponible en https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tgf_sonaly_da_silva.pdf
- González, Pilar. *Experiencias y necesidades percibidas por los niños y adolescentes con cáncer y por sus familias*. Primer Premio Certamen de Investigación SATSE Escuela Univ. Enfermería Virgen de las Nieves. Granada, 2004 [en línea]. Disponible en <https://www.maternum.com/Biblioteca/Cancer.pdf>

- Iborra, Milagros. “Psicomotricistas en juego en el Hospital Garrahan”. Presentación en Programa de radio on line de *Sintonia Educar*, 4 de mayo de 2013 [en línea]. Disponible en <http://sintoniaeducar.blogspot.com/2013/05/psicomotricistas-en-juego-en-el.html>
- Mila, Juan. *De Profesión Psicomotricista*. Buenos Aires,; Miño y Davila, 2013 [en línea]. Disponible en <http://www.minoydavila.com/de-profesion-psicomotricista.html>
- Organización Mundial de la Salud. “Cáncer” en *Centro de Prensa OMS: 12 de septiembre de 2018* [en línea] [consulta: 20 de junio de 2020]. Disponible en <http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/cancer>
- Pérez, Gladys. *Psicomotricidad en el contexto hospitalario. Proyecto de innovación*. España: Universidad de la Laguna, 2017 [en línea]. Disponible en <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/5209/%22Psicomotricidad%20en%20el%20contexto%20hospitalario%22.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, Josefina y Llorca, Miguel. “El rol del psicomotricista” en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 22, n° 2: 35-60 2008, 2008 [en línea]. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/274/27414780004.pdf>



INSTRUCCIONES PARA AUTORES



INSTRUCCIONES PARA AUTORES²⁵

I. Alcance y política editorial

La revista Verdad Activa tiene como finalidad contribuir a la difusión del conocimiento científico en el campo de las ciencias humanas y sociales y en el marco de una línea de pensamiento humano-cristiano.

La revista se reserva los derechos exclusivos sobre la publicación de los trabajos seleccionados. Los trabajos seleccionados son de propiedad de la revista y publicados. El orden de publicación queda a criterio del Equipo Editorial. Los conceptos, juicios y opiniones expresados en los artículos son de responsabilidad de los autores.

Los artículos de la revista abordan temáticas en alguna de las siguientes perspectivas de investigación:

1. Educación
2. Derechos Humanos
3. Juventud y Comunidad
4. Desarrollo Humano Integral

Los campos temáticos específicos a ser abordados en cada número son publicados en la convocatoria respectiva. Las contribuciones se reciben por postulación del autor o por invitación directa. Se acepta coautoría, con un máximo de tres autores por artículo.

II. Sistema de Evaluación y Proceso de Arbitraje

1. Acuse de recibo de artículos.
2. Revisión en primera instancia de pertinencia temática, cumplimiento de instrucciones a autores y originalidad.
3. Notificación a autor/es sobre resultado de revisión en primera instancia, según las especificaciones: aceptado para dictaminar, aceptado si se hacen cambios según observaciones, no aceptado. Las observaciones de revisión en primera instancia se especifican en una o más de las siguientes categorías: pertinencia temática, originalidad del contenido, estructura, estilo de redacción, formato de presentación.
4. Corrección del artículo a cargo del autor/es en caso de observaciones de revisión en primera instancia.
5. Recepción de artículos corregidos para pasar al proceso de arbitraje por evaluadores expertos (en caso de artículos originales, de artículos de revisión, informes o comunicaciones).

²⁵ Los documentos mencionados en estas instrucciones pueden ser solicitados al correo electrónico investigacion@usalesiana.edu.bo

6. Designación de al menos un evaluador para proceso de arbitraje bajo sistema “doble ciego”.
7. Revisión de artículos a cargo de evaluadores designados y según indicadores específicos de revisión del contenido.
8. Notificación al autor/res sobre valoraciones y resultado del dictamen académico del evaluador en segunda instancia, según las especificaciones: aceptado para publicarse, aceptado con observaciones menores, aceptado con observaciones mayores, no aceptado.
9. Corrección del artículo a cargo del autor/es en caso de observaciones de revisión en segunda instancia con la respectiva especificación de las correcciones realizadas.
10. Recepción de artículo corregido para su publicación a criterio del equipo editorial.

III. Declaración de conflicto de intereses y compromisos éticos

1. Los autores deben declarar si existe cualquier relación que pudiera causar conflicto de intereses en su contribución a la revista. También deben especificar las fuentes de financiamiento si el estudio contó con las mismas. Para ello, harán el llenado y entrega del formulario de “Conflicto de intereses y financiamiento”.
2. Los autores deben autorizar a la revista la publicación de su artículo en carácter de inédito, no publicado previamente y exento de evaluación para publicarse en ningún otro medio.
3. Los autores deben incluir en el artículo a quienes hicieron una contribución científica e intelectual significativa al estudio, asimismo deben mencionar las fuentes de financiamiento para la investigación (si fuera el caso).
4. Los autores deben realizar una revisión pertinente de las referencias listadas en el artículo y su correspondiente citación otorgando los créditos de autoría a las fuentes consultadas.

IV. Licenciamiento y derechos de autor

1. Los artículos seleccionados deberán ser autorizados por los autores para su difusión, en tal caso firmarán una carta de autorización de difusión.
2. Los autores son responsables de la información proporcionada en los artículos científicos. La revista no asume responsabilidades por plagio o fraude científico de los artículos presentados.

V. Formato del artículo

1. Artículo escrito en español.

2. Formato tamaño carta
3. Título, resumen y palabras clave traducidos al inglés.
4. Márgenes de 2.5. cm. (superior, inferior y derecho) y 3 cm. (izquierdo)
5. Letra Arial, tamaño 11 para el cuerpo del artículo, tamaño 12 para subtítulos de primer nivel y tamaño 14 para título.
6. Interlineado a espacio sencillo.
7. Alineación justificada.
8. Extensión de 12 a 20 páginas numeradas en caso de artículos de investigación original.
9. Extensión de 7 a 12 páginas numeradas en caso de artículos de revisión bibliográfica.
10. Extensión de 5 a 7 páginas numeradas en caso de informes o comunicaciones breves y reseñas.
11. Formato y estilo de redacción, citación y referencias, formato de tablas y figuras según Manual de Estilo de la revista científica Verdad Activa.
12. Tablas y figuras insertas en el artículo desde el programa Excel. Envío de archivos de tablas y figuras en Excel adjunto al artículo.
13. Figuras del artículo que sean imágenes o fotos a 300 ppp (píxeles por pulgada) de resolución.

VI. Estructura del artículo original

Título

- Título en español en mayúscula (completo), no más de 20 palabras.
- Título en inglés en mayúscula (primeras letras) y minúscula (resto de correspondencia).

Autores

- Dos espacios después de título.
- Apellidos y nombres del autor en minúscula, salvo las primeras letras y separados por una coma, después del nombre.
- Ocupación y/o cargo, institución a la que pertenece, lugar de la institución de afiliación, grados académicos y dirección electrónica.
- En caso de coautoría, mención del orden de autores según contribución al artículo (comenzar por autor/es principal/es).

Resumen

- Extensión máxima de 250 palabras, escrito en un solo párrafo.
- Sin citas bibliográficas.
- Síntesis remarcando los aportes principales del artículo en el campo científico.

Palabras clave

- De tres a cinco descriptores que identifican al artículo y separados por comas, en minúscula salvo primera letra de la primera palabra clave.
- Deben extractarse de Tesoros. Como referencia considerar el OECD Macrothesaurus Chapter Headings de CLACSO y el Tesoro UNESCO. En caso de mayor especificidad técnica, consultar otros especializados.

Abstract

- Resumen traducido al inglés.

Keywords

- Palabras clave traducidas al inglés.

1. Introducción

- Importancia del tema y antecedentes relevantes de carácter teórico, contextual y de abordaje.
- Presentación sucinta del problema científico, su fundamentación y objetivos de investigación.

2. Materiales y Métodos

- Descripción metodológica del desarrollo de la investigación en referencia al método, técnicas, instrumentos y otros procedimientos.

3. Resultados

- Presentación de datos obtenidos mediante el estudio, en coherencia con el método adoptado.
- Orden lógico en el uso de gráficos, ilustraciones, cuadros, figuras y/o tablas que den cuenta de los datos, numeración y título para cada uno.
- Texto que describe e interpreta cada gráfico, ilustración, cuadro, figura y/o tabla y hace mención a los mismos para su consulta.

4. Discusión

- Análisis sobre hallazgos relevantes del estudio, enfatizando en confrontaciones y/o confirmaciones con otras investigaciones relacionadas.
- Reflexión crítica de los resultados a partir de referentes teóricos, conceptuales y/o epistemológicos en relación al tema abordado.
- Sustentación de ideas empleando citas y paráfrasis según Manual de Estilo de la revista Verdad Activa.

5. Conclusiones

- Síntesis de lo desarrollado y énfasis en el aporte de la investigación a partir de la discusión generada.
- Propuesta de líneas de acción y/o proyecciones a partir de los principales hallazgos.

6. Agradecimientos

- Solo si el autor lo considera necesario.

7. Referencias bibliográficas

- Según Manual de Estilo de la revista Verdad Activa.

VII. Estructura del artículo de revisión

Título

- Título en español en mayúscula (completo), no más de 20 palabras.
- Título en inglés en mayúscula (primeras letras) y minúscula (resto de correspondencia).

Autores

- Dos espacios después de título.
- Apellidos y nombres de autores en minúscula, salvo las primeras letras y separados por una coma, después del nombre.
- Ocupación y/o cargo, institución a la que pertenece, lugar de la institución de afiliación, grados académicos y dirección electrónica.
- En caso de coautoría, mención del orden de autores según contribución al artículo (comenzar por autor/es principal/es).

Resumen

- Extensión máxima de 250 palabras, escrito en un solo párrafo.
- Sin citas bibliográficas.
- Síntesis del trabajo indicando el tema de revisión y su alcance.

Palabras clave

- De tres a cinco descriptores que identifican al artículo y separados por comas, en minúscula salvo primera letra de la primera palabra clave.
- Deben extractarse de Tesoros. Como referencia considerar el OECD Macrothesaurus Chapter Headings de CLACSO y el Tesoro UNESCO. En caso de mayor especificidad técnica, consultar otros especializados.

Abstract

- Resumen traducido al inglés.

Keywords

- Palabras clave traducidas al inglés.

1. Introducción

- Importancia del tema y antecedentes relevantes para su abordaje.
- Presentación del problema/pregunta/s que orienta la revisión bibliográfica y del objetivo del artículo.

2. Método

- Descripción del proceso de revisión bibliográfica, detallando los procedimientos en cada etapa.

3. Desarrollo y discusión

- Presentación de información recopilada analizando, comparando y contrastándola.
- Sustentación de ideas y reflexiones en torno a la información recopilada empleando citas y paráfrasis según Manual de Estilo Manual de Estilo de la revista Verdad Activa.

4. Conclusiones

- Síntesis de lo desarrollado y énfasis en el aporte de la revisión a partir de la concreción en la respuesta a la pregunta o problema planteado.
- Propuesta de líneas de acción y/o proyecciones a partir de la discusión sobre la información recopilada.

5. Agradecimientos

- Solo si el autor lo considera necesario.

6. Referencias bibliográficas

- Según Manual de Estilo de la revista Verdad Activa.

VIII. Otras contribuciones

1. Informes o comunicaciones breves

- Presentación de datos preliminares de estudios originales en campos temáticos vinculados a las perspectivas de investigación de la revista.

2. Reseñas

- Revisión o crítica a libros u otras publicaciones de carácter académico-científico.



El R.P. Ph.D. Juan Pablo Zabala Torrez sdb nació el 15 de enero de 1965 en La Paz, Bolivia. Obtuvo la Licenciatura en Filosofía y Teología. Fue ordenado sacerdote en la obra Don Bosco en 1994. Tuvo a su cargo la dirección de diversas instituciones educativas salesianas destacando por su carisma, compromiso y semblanza en el liderazgo. Cubrió el encargo de Superior de la Inspectoría

de Bolivia en el sexenio 2005-2011 y obtuvo en Roma el título de Doctor en Filosofía. A su retorno al país, en 2018, asumió la rectoría de la Universidad Salesiana de Bolivia y fue nuevamente elegido, en 2020, para el servicio de Inspector. Su presencia afable y visionaria fueron impulsoras de cada obra salesiana a su cargo hasta su partida a la Casa del Padre el 1.º de marzo de 2021.

El Centro Académico y de Extensión Cultural de la Universidad Salesiana de Bolivia (CAEC) contribuye al desarrollo, a la investigación y a la difusión de la cultura. Desde este espacio, el Instituto de Investigación y Postgrado (IIP) brinda formación de alto nivel siendo la generación de conocimiento científico y la formación académica de excelencia componentes esenciales en su quehacer educativo, en consonancia con el sistema de gestión de calidad certificado de la USB. La revista científica Verdad Activa es el resultado de la labor investigativa promovida desde la universidad y abierta a la contribución de profesionales motivados por la ciencia y el servicio. La investigación en el IIP se orienta al desarrollo, la internacionalización y la profesionalización. Su proyección es la consolidación de la producción y difusión científicas en articulación con proyectos de intervención social y con procesos formativos que potencien la competencia investigativa, coadyuvando, de este modo, al progreso del país.

