

UNIHUMANITAS

ACADÉMICA Y DE INVESTIGACIÓN

Facultad de Humanidades
Ciencias Sociales y Cultura Guaraní



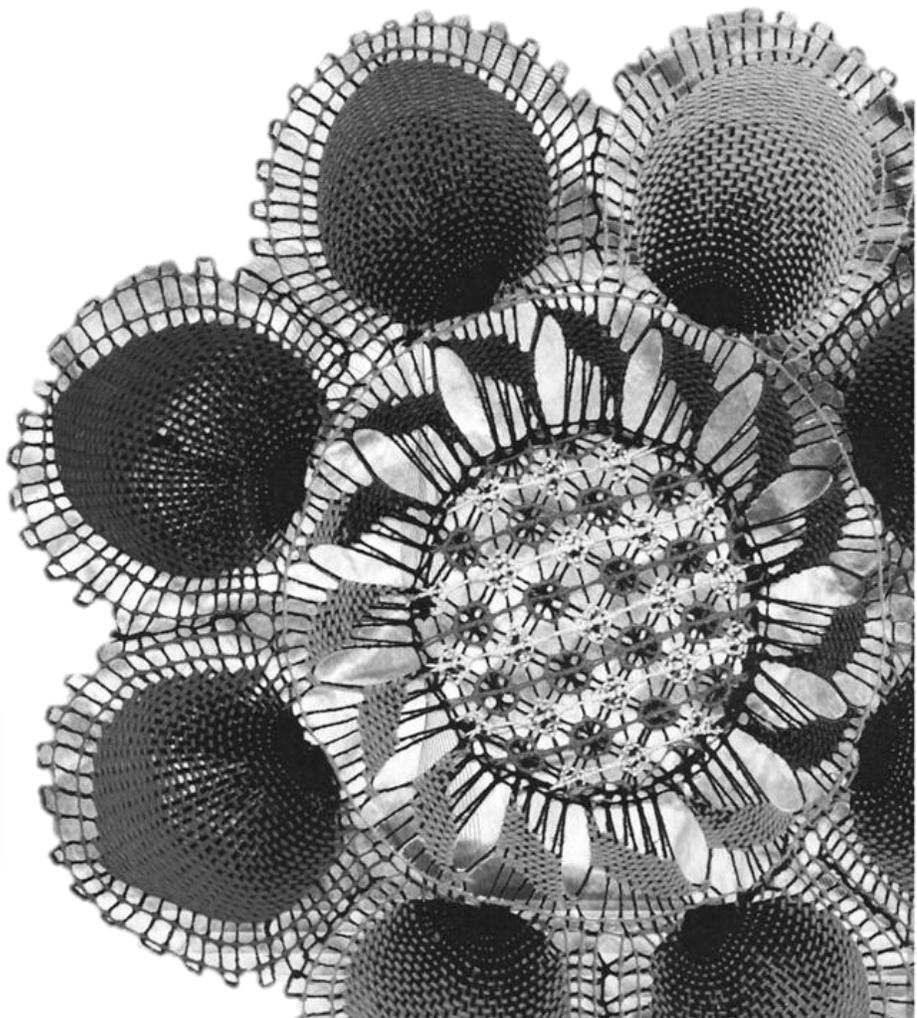
AÑO 1 - Nº 1 - 2013



UNIHUMANITAS

ACADÉMICA Y DE INVESTIGACIÓN

Facultad de Humanidades
Ciencias Sociales y Cultura Guaraní



AÑO 1 - Nº 1

UNIHUMANITAS
Académica y de Investigación
Año 1 - N.º 1
Encarnación, Paraguay, 2013
---- páginas

Revista Anual

Edita

Departamento de Investigación y Extensión
Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales Cultura Guaraní
Universidad Nacional de Itapúa (UNI)
Abog. Lorenzo Zacarías No. 255. Barrio Kaaguy Rory
Tel. (595) 71-207454
humanitas.uni.py@gmail.com

Diseño: Claudio Ariel Valdez Bogado

Consejo de Redacción

Director: Antonio Kiernyezny

Comité Editorial: Mirtha Lugo, Victoria Samolukievich, Gloria Arias.

Comité Científico Institucional

Yilda Agüero de Talavera, Lucila Bogado de Scheid, Carmen Rivas de Martínez, Félix Ayala, Susana Fedoruk, Ernesto López.

PRESENTACIÓN	5
EL DISCURSO DIDÁCTICO Y SU INCIDENCIA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR	6
PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ITAPÚA. UNA MIRADA DESDE LA ÓPTICA DEL PROTAGONISTA PRINCIPAL DEL PROCESO DE APRENDIZAJE	23
EXPO INVESTIGACIÓN PSICOLOGÍA, UNA EXPERIENCIA MULTIDISCIPLINARIA	37
ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS EN LA UNIVERIDAD	43
EN EL BORDE DE NUESTRO TECHO CONCEPTUAL	57
CAMBIOS DE CÓDIGO EN EL USO SOCIAL DEL GUARANÍ PARAGUAYO: CLASIFICACIÓN Y ANÁLISIS	72
PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA INFANTIL	87
GESTIÓN EDUCATIVA DE LOS DIRECTORES DE COLEGIOS OFICIALES DEL NIVEL MEDIO DE LA ZONA 5 – ITAPÚA, EN EL MARCO DE LAS FUNCIONES ESTABLECIDAS	93
ERRORES ALGEBRAICOS EN LOS UMBRALES DE LA UNIVERSIDAD	105
PERFIL DEL EGRESADO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN:	112
COMPETENCIAS GENÉRICAS, ESPECÍFICAS Y DE SELLO INSTITUCIONAL	112
MONOGRAFÍA: MARCO TEÓRICO Y SINTAGMA GNOSEOLÓGICO	130
LA ETONOEDUCACIÓN, DESAFÍO PARA LA EDUCACIÓN INDÍGENA	141
NORMAS Y CONDICIONES PARA PUBLICAR EN UNIHUMANITAS	154

UNIHumanitas-Académica y de Investigación, nace con el ánimo de propiciar un espacio de referencia para la publicación de investigaciones en la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní de la Universidad Nacional de Itapúa. Es un conjunto de textos asociados a proyectos de investigaciones que, desde diferentes perspectivas ontoepistémicas, y con un carácter multidisciplinario pretende constituirse en el referente de la producción de conocimientos en las áreas de los conocimientos en las que la Facultad se desenvuelve.

Su carácter multidisciplinario, permite abarcar una diversidad de áreas y disciplinas como Lenguas, Educación, Psicología, Sociología, Antropología, buscando animar el espíritu innovador en cuanto a las posturas epistemológicas y metodológicas en la construcción del saber científico en estas áreas.

En esta primera edición se expone el saber y el pensar de colegas docentes y estudiantes de posgrados que asumen una posición frente al conocimiento y a los hechos que hacen a la realidad del contexto inmediato de la Universidad, para poner a consideración de quien la tenga en sus manos y se interesa por su lectura.

Se abordan temas como: el discurso didáctico y su incidencia en el proceso de aprendizaje en la enseñanza superior, prácticas educativas en la Facultad de Humanidades, resultados de la expo-investigación en Psicología como una experiencia de trabajo multidisciplinario, estrategias de comprensión y producción de textos académicos en la universidad, análisis de la producción escrita en psicología desde un punto de vista sistémico, cambio de código en el uso social del guaraní-paraguayo, paradigma de la educación matemática infantil, gestión educativa de los directores de colegios oficiales del nivel medio, dificultades en matemática en estudiantes que ingresan a la universidad, perfil del egresado de ciencias de la educación: competencias genéricas, específicas y de sello institucional; finalmente se expone una monografía que compara el marco teórico y el sintagma gnoseológico y un ensayo sobre Etnoeducación, desafío para la educación indígena y la experiencia de la facultad de Humanidades en la movilidad estudiantil en el área de lenguas.

Con la firme convicción de que la realidad es el producto de las interacciones comunicacionales de cada individuo con su entorno, UNIHumanitas-Académica y de Investigación, busca interactuar, para proponer hacia realidades que propicien espacios vitales que aseguren el bienestar de una sociedad en permanente devenir.

DR. ANTONIO KIERNYEZNY, DECANO

EL DISCURSO DIDÁCTICO Y SU INCIDENCIA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

MSc. Victoria Samolukievich de Peña. Docente de la Cátedra de Conversación y Redacción Castellana II de la Carrera de Bilingüismo Guaraní-Castellano-Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní de la Universidad Nacional de Itapúa. Docente de Comunicación Oral y Escrita-Curso de Admisión y Carrera de Nutrición de la Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción", Campus Itapúa". Docente del Nivel de Formación Docente Inicial y en Servicio-Centro Regional de Educación "Gral. Patricio Escobar" de Encarnación. Título alcanzado: Máster en Didáctica de la Lengua y la Literatura-Universidad Ca' Foscari de Venecia, Italia-Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción" de Asunción (2007-2010)-Doble titulación (Título Paraguayo e Italiano UE). Correo electrónico: vickysamolu@yahoo.com.ar

Resumen

En este trabajo se expone la propuesta de tesis para alcanzar el grado de Máster Interuniversitario en Formación del Profesorado de Calidad para la Docencia Preuniversitaria y Universitaria en Didáctica de la Lengua y la Literatura, cuyo propósito se orienta al diagnóstico y análisis del tipo de discurso didáctico y su incidencia en el proceso de aprendizaje en la enseñanza superior.

Con la fundamentación de que la clase constituye un espacio educativo con formas particulares de comunicación, en el cual el aprendizaje se constituye en una actividad social que implica interacción entre los participantes y los recursos que utilizan, intercambio de información, y un uso prioritario del lenguaje como medio y como acción, se plantea, específicamente la investigación de aspectos tales como el tipo de discurso didáctico que prevalece durante el desarrollo de las clases, el modelo pedagógico en el que se fundamenta el discurso didáctico empleado por los docentes en el aula, los géneros discursivos más utilizados por los docentes en el discurso didáctico durante el desarrollo de sus clases, las incidencias que tiene el discurso didáctico empleado por los docentes en el aprendizaje de los alumnos y la actitud demostrada por los alumnos frente a los tipos de discursos didácticos empleados por los docentes durante el desarrollo de las clases.

Palabras clave: discurso didáctico, géneros discursivos, lenguaje, interacción.

Ko tembiapópe ojehechauka ikatúva ojeyapo tembiapochaukaha rupi ogehupyty haġua mbo'esyry "Máster Interuniversitario en Formación del Profesorado de Calidad para la Docencia Preuniversitaria y Universitaria en Didáctica de la Lengua y la Literatura" oguerékóva jehupytyrãramo ojehechakuaa ypy ha oñehesa'ýjo ñe'esyry mbo'ekuaakatúva ha mba'épa péva ojapo ñemoarandu apopa'ý tekombo'e mbo'ehaopavêmeguápe.

Oñemopyenda rupi mbo'epy ha'eha peteî pa'û tekombo'éva oguerékóva ysaja momarandu peteî teî, pévape ñemoarandúgui oiko peteî mba'e'apo tekove'atýva he'iséva ñomoirú avakuéra ipypeguapegua ha katupururã oipurúva, marandu ñembohasa ojupe, ha peteî ñe'êkuua jepuruve oñomomarandu haġua ha mba'e'apóramo, oñeikuave'èteete, jeporeka ha'éva ñe'esyry mbo'ekuaakatúva ysaja ojepuruvéva mbo'epy oñeme'ê jave tembiacharã tekombo'éva omopyendáva ñe'esyry mbo'ekuaakatúva oipurúva mbo'eharakuéra mbo'ehakotype moñe'êrã ñemohenda oipuruvéva mbo'eharakuéra ñe'esyry mbo'ekuaakatúva apytépe ombo'e jave mbo'epykuéra mba'épa ojapo ñe'esyry mbo'ekuaakatúva oipurúva mbo'eharakuéra hemimbo'ekuéra ndive ha ohechaukáva temimbo'ekuéra moñe'êra ñemohenda ñe'esyry mbo'ekuaakatúva renondépe ome'ê aja imbo'epy mbo'ehára.

Ñe'êtekotevêtéva: ñe'esyry mbo'ekuaakatúva, ñe'esyry ñemohenda, ñe'êkuua, mbojopuruka.

La importancia adquirida por los estudios del habla en el aula se debe a la conciencia de que, tanto la mayor parte de la enseñanza de los maestros, como la gran parte de las formas en que los alumnos manifiestan lo que saben, se realiza en el salón de clases mediante el lenguaje tanto oral como escrito. La educación es un proceso público de negociación y creación cultural que se realiza básicamente a través del discurso plurigestionado en la escuela (Edwards, 1995; Bruner, 1988). Estudiar la relación entre discurso y procesos educativos en el aula implica adoptar una perspectiva interpretativa.

Desde esta perspectiva, la concepción didáctica apunta más al aprendizaje que a la enseñanza, aprendizaje direccionado en un proceso comunicativo y multidireccional, centrado en el aprendiz y en el desarrollo de habilidades y capacidades, utilizando múltiples discursos y géneros diversos, con objetivos funcionales y relacionales. Esto es así, ya que el discurso supone comunicación o construcción social situada y, por lo tanto, el estudio de los significados socialmente construidos. El estudio del discurso en el aula es, entonces, el abordaje del significado construido en el contexto de la interacción (Stubbs, 1983). Y como plantea Cazden (1986), el discurso vincula lo social con lo cognitivo.

La comunicación como campo de estudio de la didáctica, según Baylon (1994), se ha convertido en un elemento de investigación multi y transdisciplinario en el cual se encuentran comprometidos y responsabilizados los diferentes sectores y entes profesionales tanto en el ámbito de la lingüística, de la comunicación social, de la psicología, y por supuesto, de la educación. Entendida así, la praxis didáctica se hace efectiva debido a que la comunicación es entendida como el intercambio de mensajes con posibilidades de diálogo entre dos polos: emisor y receptor (docente y alumno) en el que ambos entes deben comprender y elaborar mensajes durante el acto didáctico y no permitir el tradicional monólogo, porque la comunicación didáctica es un proceso bi y multilateral, siendo protagonista el lenguaje como instrumento de la comunicación humana.

La clase constituye un espacio educativo con formas particulares de comunicación. Constituye una actividad social que requiere, para que comience, que las personas involucradas hagan algo (una intencionalidad), lleven a cabo acciones encadenadas entre sí, y hagan que estas concluyan, dotando de significado a la experiencia (Lemke, 1997).

Como todo intercambio comunicativo entre participantes, dentro de contextos físicos, sociales y culturales dados, se apela a diferentes recursos lingüísticos y no lingüísticos. La clase tiene una estructura acotada: un principio y un final, y está centrada en interacciones a través de las cuales dos o más personas emprenden una negociación, la cual les permite, al mismo tiempo, cumplir con objetivos privados o comunes a todo el grupo que los contiene.

El intercambio comunicativo está pautado por reglas convencionales públicas, es decir, sociales. Quienes participan en este proceso, al mismo tiempo que lo producen, van construyendo una relación interpersonal que puede permitirles la posibilidad de otras negociaciones y otros intercambios (Desinano, 1997).

El estudio de la dinámica discursiva en contextos didácticos supone analizar los lenguajes y las interacciones que se producen en el aula, a fin de comprender los procesos de construcción de conocimiento y la interacción social que se desarrolla conjuntamente.

Cuando se habla de una interacción discursiva dentro de un marco comunicativo como la clase, se hace referencia a una relación cara a cara ente personas que tienen la posibilidad de negociar significados, en relación con sus intereses personales o grupales, definidos como objetivos de la interacción y que pueden ser más o menos comunes. La interacción involucra la necesidad de que quienes participan en ella, de una manera o de otra, hagan sentir su influencia sobre los demás.

Para Lemke (1997) los que intervienen en la interacción (los participantes) no siempre cuentan con las mismas posibilidades para intervenir en la construcción del discurso, por no tener el mismo dominio de los recursos que se utilizan en la construcción. Por lo tanto quienes interactúan pueden tener distintos grados de participación en el transcurso de la misma interacción. Esto hace que cada discurso dialógico, aun con los mismos participantes, sea un fenómeno distinto en cada caso.

En un diálogo suceden por lo menos dos cosas a la vez: primeramente, las personas involucradas se interrelacionan unas con otras, actuando estratégicamente dentro de un juego de expectativas en cuanto a lo que puede suceder (la estructura de actividad), pero, al mismo tiempo, están elaborando significados complejos acerca de un tema en particular al combinar palabras y otros símbolos (el patrón temático).

Las diversas actividades que pueden ocurrir durante una clase tienen que ver con el contenido temático de la misma. En un sentido amplio, una clase puede ser vista como un esfuerzo exitoso hecho por profesor y alumnos para mantener un foco de atención común, y una serie de estructuras de actividad compartidas el mayor tiempo posible dentro de los minutos que dura una clase normal.

El discurso del profesor asume un rol relevante en la elaboración de los significados que se producen en el aula, expresa un sistema complejo de creencias, conceptos, imágenes y modelos (Johnson-Laird, 1983, citado en Mortimer, 2005). Las palabras, las formas de conectar las ideas, las omisiones, los ejemplos, las analogías, los silencios y, hasta los modos expresivos, definen una posición frente al conocimiento y determinan los alcances de su significado (Massa, 2000).

En el ámbito de estudio del presente trabajo, se ha pretendido investigar el impacto que produce en el proceso de aprendizaje de los alumnos el tipo de discurso didáctico empleado por los docentes en el desarrollo de sus clases, y dentro del mismo indagar:

¿qué tipo de discurso didáctico es el que prevalece en las aulas? ¿predominan aún las clases magistrales o se echa mano al discurso plurigestionado? ¿cuáles con los géneros discursivos más utilizados por los docentes? ¿en qué modelo pedagógico se fundamenta el discurso didáctico empleado por los docentes en el aula? ¿qué incidencias tiene el discurso didáctico empleado por los docentes en el aprendizaje de los alumnos? ¿cuál es la actitud de los alumnos frente a los tipos de discursos didácticos empleados por los docentes

durante el desarrollo de las clases?, respondiendo a la hipótesis de que discurso didáctico plurigestionado, es decir, entendido como el intercambio de mensajes con posibilidades de procesos bi y multilaterales entre docente y alumnos, permite la comprensión y elaboración de mensajes durante el acto didáctico y produce un impacto significativo en el proceso de aprendizaje, constituyéndose así en una actividad social a través de acciones encadenadas, dotando de significado a la experiencia.

Marco Metodológico

El Proyecto de Intervención Educativa y/o Modelización de Prácticas Pedagógicas ha pretendido que la intervención se traduzca en un proceso de interferencia o influencia para producir cambios positivos en las prácticas educativas de los docentes, esto es, que el discurso monogestionado del docente se convierta en un discurso didáctico plurigestionado a través de técnicas dialógicas explicativas y argumentativas, enmarcadas dentro de los modelos pedagógicos sociales y cognitivos.

El tipo de investigación fue cuali-cuantitativo, analítico descriptivo de corte transversal o transeccional. Se han utilizado datos estadísticos y demostraciones, asignando significados numéricos y haciendo inferencias, así como una comprensión explicativa y predicativa de la realidad, bajo una concepción objetiva de la temática investigada, en este caso, la referida al tipo de discurso didáctico empleado por los docentes durante el desarrollo de sus clases, a través de la estrategia deductiva.

La investigación se centró en analizar cuál es el nivel o estado de las variables en un momento dado (*diseño transversal o transeccional*), en este caso, las referidas principalmente al tipo de discurso didáctico empleado por los docentes durante el desarrollo de sus clases.

Se aplicaron encuestas y entrevistas a directivos, docentes y alumnos, estudios de casos a docentes; asimismo se realizarán observaciones de clases desarrolladas por los docentes del primer año de la carrera de para analizar cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno estudiado y sus componentes, es decir, para detallar el fenómeno estudiado básicamente a través de la medición de sus atributos.

Se observaron fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para luego ser analizados, es decir, los sujetos de estudio no se expondrán ni a condiciones ni a estímulos. Los sujetos serán observados en su realidad a través de los diferentes instrumentos de recolección de datos para determinar el tipo de discurso didáctico que los docentes emplean durante el desarrollo de las clases.

La muestra estuvo compuesta por 27 alumnos matriculados del primer año de la carrera de Nutrición, 6 docentes de las diversas áreas que se desarrollan en el primer año de la carrera de Nutrición. El tipo de muestreo adoptado fue probabilístico aleatorio simple, que permitió seleccionar a los sujetos totalmente al azar, y generalizar, con determinado margen de error, en la población total los resultados obtenidos.

Los instrumentos de recolección de datos fueron: Escala de medición (Likert), observación

de clase, entrevistas abiertas o no estructuradas y cerradas o estructuradas y encuestas.

Resultados y Discusión

Con respecto al tipo de discurso que prevalece durante el desarrollo de las clases, los resultados de la presente investigación revelan que la postura del docente es, preferentemente, la de exponer el tema frente a sus alumnos, permitiendo una escasa participación de éstos con intervenciones que se manifiestan como respuestas a preguntas formuladas por el docente siguiendo en algunos casos la estructura IRE; mínimamente es promovida la discusión por el docente, para permitir la plena intervención de los alumnos, de manera que éstos logren construir conceptos o resolver problemas.

En el mencionado proceso de comunicación, los docentes se ocupan de establecer la conexión o relación de los temas ya desarrollados con los nuevos temas, de manera a establecer un puente entre la información conocida y la nueva información y de esta manera facilitar la construcción del aprendizaje.

Esta interrelación se lleva a cabo preferentemente a través de dispositivos discursivos que el docente aplica con el fin de guiar a sus alumnos en la elaboración de significados, tales como: reformulación de los enunciados de los alumnos acercándolos a una versión más “aceptable” y descripción convencional del vocabulario parafraseando la contribución del alumno; esto indica que el docente encauza las interpretaciones erróneas del alumno y le brinda información sobre el nuevo vocabulario utilizado.

Un aspecto que es digno de destacar en el análisis de este objetivo es la presencia de una motivación intrínseca en una fracción minoritaria del alumnado, pues a pesar de la ausencia de una motivación extrínseca, (Ver resultado de observación de clase), se refleja el deseo de algunos alumnos en hacerse partícipes del proceso, exponiendo sus puntos de vista, apreciaciones, conocimientos y anécdotas, situación que se ve relegada por el docente evitando dar pie a tales intervenciones, marcando un excesivo control con respecto al hilo conductor de la clase, que no significa precisamente autoritarismo.

La intrepidez, el arrojo de los alumnos revierte ocasionalmente esta situación permitiendo mayor participación por la insistencia de éstos, llegando al punto de dejarse corregir algunos conceptos vertidos por el docente. Es ahí cuando la estructura IRE adquiere protagonismo y se evidencia un atisbo de discusión, por una situación forzada al principio, y que luego se torna natural.

Con respecto al modelo pedagógico en el que se fundamenta el discurso didáctico empleado por los docentes en el aula, siguiendo la clasificación de los modelos de enseñanza de Joyce & Weil, la mayoría de los docentes sitúan su práctica pedagógica dentro de **La familia de los modelos de procesamiento de la información cognitivos**, pues caracterizan su quehacer pedagógico definiendo su práctica como desarrollo hacia el impulso innato propio de los alumnos, a fin de éstos comprendan el mundo obteniendo y organizando la información, percibiendo problemas, generando soluciones y elaborando conceptos y un lenguaje que permita transmitirlos, y poniendo énfasis en la elaboración de conceptos y en la verificación de hipótesis, además de promover el pensamiento creativo.

La mencionada **Familia de los modelos de procesamiento de la información cognitivos**, propuesta por Joyce & Weil, está íntimamente relacionada con el **Modelo Cognitivo** que se centra en los procesos mentales del alumno y en su capacidad de avanzar hacia habilidades cognitivas cada vez más complejas ya sea por sí mismo o con la ayuda de un adulto. De esta manera ya no se habla únicamente de conceptos sino de capacidades cuya estructura es secuencial. Trabajar con este modelo implica considerar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y reconocer cuándo están en condiciones de acceder a una capacidad intelectual superior. Es por eso que los aprendizajes esperados parten con habilidades más simples (reconocer, identificar) y terminan con las de mayor dificultad (analizar, interpretar, evaluar).

Dentro de este modelo la relación del docente con el alumno se centra en el rol de facilitador del primero ya que es el que ayudará a los estudiantes a acercarse a los niveles más complejos del conocimiento. Desde este punto de vista planificar ya no puede ser simplemente elaborar un listado de contenidos sino también incluir los aprendizajes que se esperan lograr en términos de capacidades y competencias.

Esta situación es confirmada cuando tanto alumnos como docentes aluden a la importancia de considerar los saberes previos de los estudiantes y que los temas que se desarrollan tienen conexión o relación con los nuevos temas, aunque muy pocos docentes son los que utilizan el género dialógico conversacional y argumentativo en su discurso didáctico durante el desarrollo de sus clases, la mayoría hace alusión a la utilización del género expositivo o explicativo y el descriptivo justificando que así lo requiere la naturaleza de los temas de la asignatura que imparte. Sólo una minoría argumenta que el género dialógico permite la construcción del conocimiento. Esto indica que no hay una preocupación unánime de los docentes por el desarrollo de capacidades cada vez más complejas en sus alumnos.

Por otro lado, están los docentes que fundamentan su práctica pedagógica centrada en La familia de los modelos sociales (Joyce & Weil), caracterizada por llevar a los alumnos a definir problemas explorar distintas perspectivas para abordarlos y estudiar juntos a fin de dominar la información las ideas y las habilidades desarrollando al mismo tiempo su competencia en el campo social. El docente organiza el proceso grupal y lo disciplina ayuda a los alumnos a encontrar y a organizar la información y se asegura de que se mantenga un nivel de actividad y de discurso vigoroso.

La familia de los modelos sociales está ligada a la **Pedagogía socialista**, que propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo. Tal desarrollo está determinado por la sociedad por la colectividad en la cual el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar no sólo el desarrollo del espíritu colectivo sino el conocimiento pedagógico polifacético y polítécnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones. El desarrollo intelectual no se identifica con el aprendizaje como creen los conductistas ni se produce independientemente del aprendizaje de la ciencia como creen los desarrollistas. La enseñanza puede organizarse de diferentes maneras y la estrategia didáctica es multivariada dependiendo del contenido y método de la ciencia y del nivel de desarrollo y diferencias individuales del alumno.

Ubicar la práctica docente dentro de este modelo implica una fuerte interrelación entre

docente-alumno y entre alumno-alumno, fundamentalmente a través del género dialógico; esta situación se evidencia en una minoría de los docentes que utilizan el género dialógico conversacional y argumentativo, mientras que la mayoría apela fundamentalmente a la exposición de la clase, con poca intervención de los alumnos. Esta misma realidad se evidencia en la clase observada en que el discurso pedagógico del docente es meramente lineal, con poco espacio para divergencias razonables, alternativas para iniciativa de los alumnos y para el desarrollo de contenidos procedimentales, y ausencia de trabajo cooperativo. En la misma no se evidencia mucha comunicación entre los alumnos, los que intervienen, dirigen, más bien, su discurso al docente. Se destaca que durante el proceso de clase no se plantean ejercicios, ni preguntas, ni trabajos que pudieran generar diálogo o colaboración entre los alumnos.

y en último lugar se hallan los docentes que alegan que sus prácticas pedagógicas están basadas en **La Familia personal** (Joyce & Weil), pues parten de la perspectiva de la singularidad del individuo con *gurando la educación de suerte a lograr una mejor comprensión entre los sujetos que se están formando de manera que éstos asuman su responsabilidad en su propia formación y aprendan a superarse y a lograr niveles de mayor desarrollo*

La Familia personal de Joyce & Weil está asociada al **Desarrollismo Pedagógico** en el que *la meta educativa es que cada individuo acceda progresiva y secuencialmente a la etapa superior de desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno. El maestro debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten en el niño su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior*

La caracterización de este modelo se ha evidenciado, principalmente, en aquellos docentes que en sus argumentaciones han demostrado preocupación por relacionar los contenidos de su materia con la carrera abrazada por los estudiantes o relacionando con la utilidad que cobra el conocimiento de su materia en la vida cotidiana del alumno, tanto a través del género expositivo como del dialógico conversacional y argumentativo.

Sin embargo, a pesar de que ninguno de los docentes ha atribuido su práctica a la **Familia de los modelos conductuales**, a través de la observación de clase, fundamentalmente, y de las respuestas vertidas tanto por los alumnos como las de los propios docentes a través del tipo de género discursivo utilizado en las clases (mayoritariamente el expositivo y muy poca posibilidad de diálogo conversacional y argumentativo), se ha podido evidenciar que aún subyace en la práctica de algunos docentes **La familia de los modelos conductuales** (propuesta por Joyce & Weil) *que parten de una concepción según la cual los seres humanos son sistemas de comunicación autocorrectores que modi can la conducta de acuerdo a la información sobre el éxito en la realización de sus tareas*

La mencionada clasi cación propuesta por Joyce & Weil está relacionada con el **Transmisionismo Conductista**, método básicamente centrado en la *cción y control de los objetivos “instruccionales formulados con precisión y reforzados minuciosamente. Adquirir conocimientos códigos impersonales destrezas y competencias bajo la forma de conductas observables es equivalente al desarrollo intelectual de los estudiantes. Se trata de una transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental*

que utiliza la “tecnología educativa”.

Esta situación es corroborada cuando la mayoría de los alumnos refiere que los docentes en sus clases exponen el tema permitiendo sólo algunas intervenciones de los alumnos, y una minoría refiere que los docentes permiten la discusión del tema con la plena intervención de los alumnos. Y como consecuencia la mayoría de los mismos escuchan y responden a algunas preguntas del profesor tales como: ¿entendieron? ¿alguien quiere preguntar algo?, mientras muy pocos de ellos participan activamente de la clase discutiendo, opinando, resolviendo planteamientos propuestos por el profesor/a, aludiendo que los profesores sólo a veces utilizan en la conversación con los alumnos durante el desarrollo de la clase la estructura IRE. Esta misma situación se constata según las respuestas dadas por los docentes.

Con respecto a los géneros discursivos más utilizados por los docentes en el discurso didáctico durante el desarrollo de sus clases, el más utilizado en el discurso didáctico del docente durante el desarrollo de sus clases es el expositivo o explicativo, siguiendo a éste, pero en menor porcentaje el descriptivo y el dialógico conversacional y el argumentativo. Asimismo, la mayoría de los docentes utiliza en orden de prelación el género expositivo antes que los demás géneros.

La razón de dar prioridad al género expositivo y menor preeminencia a los demás géneros es que en las materias hay varios conceptos que deben ser explicados y relacionados con la vida para que los alumnos puedan entender y que necesitan explicar brevemente reglas o teorías que permitan llegar a una mejor comprensión por parte de los alumnos, además de que la naturaleza de la materia hace necesaria la explicación del tema, y que una vez comprendidas las nociones básicas se puede realizar un diálogo con el objeto de aclarar dudas. Sin embargo, dar prioridad al género dialógico, tanto argumentativo como conversacional, que en la práctica es minoría, permite la construcción del conocimiento, porque los alumnos pueden argumentar la importancia del estudio del tema, relacionando con la utilidad que cobra el conocimiento en la vida cotidiana.

Con respecto a la incidencia del tipo de discurso empleado por el docente en el aprendizaje de los alumnos, desde el punto de vista de los alumnos, el aprendizaje es más efectivo si hay posibilidad de diálogo entre el profesor y los alumnos (preguntas y respuestas), y si se discute un tema entre todos (profesor-alumnos; alumnos-alumnos), (posición compartida por la minoría); pues el diálogo permite: preguntar en base a conocimientos o informaciones previas y poder fijar mejor los conceptos o corregirlos si es necesario, aclarar dudas, recibir orientaciones del profesor, clases más dinámicas, más interesantes; interpretar, comprender mejor; opinar y hacer consultas; llegar a la verdad; aprender más rápidamente. Y a través de la discusión: se disipan las dudas y se aprende más, existe posibilidad de participar, preguntar y aportar, llegar conclusiones, y se aprende mejor.

En cambio, la mera exposición del profesor, desde la perspectiva del alumno, que lo mantiene a éste en un plano de total pasividad, no genera expectativa de aprendizaje, pues se produce una sobrecarga de información teniendo que memorizarlo “todo” en forma mecánica.

En cuanto a la visión del alumno con respecto a la forma más fácil de aprender, predomina la idea de que ésta se da relacionando lo que ya se conoce con la nueva información (procesamiento de la información), porque: se interpreta con mayor profundidad, se torna más fácil el aprendizaje relacionando los temas y las materias, se comprenden mejor las clases nuevas; con la mera memorización se olvida fácilmente, mientras que **relacionando se entiende** es el verdadero aprendizaje se facilita la **relación** la clase se torna más interesante; es **unadi** **culadmemorizato** todo **siempreunosabe algo** sobre el tema que se está desarrollando y relacionar eso con los nuevos conocimientos hace más fácil el aprendizaje.

Mientras que el aprendizaje a través de la memorización, sostenida por una minoría de alumnos, se torna fácil porque: recordar, memorizar no es una actividad compleja y ayuda a complementar los conocimientos en el momento de la preparación posterior para los exámenes.

Por otra parte, se destaca la importancia de la comunicación oral como recurso para el desarrollo de las clases, y por ende, para generar el aprendizaje, pues es el medio a través del cual se crea el vínculo entre el alumno y el docente. Todos los momentos de la clase se materializan a través de la comunicación oral; se analiza, se discute, se transmiten informaciones, se desarrollan capacidades y competencias a través de la comunicación oral.

La **comunicaciónoral** **uidadentredocenteylosalumnos** es de **fundamental** importancia durante el desarrollo de la clase para garantizar el aprendizaje; colaboran en este sentido aspectos tales como el uso de gestos, mímicas mientras se van formulando preguntas, el control de los temas de conversación dentro de la sala de clase, la reformulación de las **ideas** de los **alumnos** para **acercarlas** al signi **caboque** se **desea** expresar un ir y venir de preguntas y respuestas de alumno-profesor y profesor-alumno, el uso del silencio o las repeticiones para marcar el rechazo o la aceptación de las ideas de los alumnos.

Dicho proceso comunicativo se desarrolla en un marco físico, rodeado de elementos que conforman un contexto (semiótica del discurso didáctico) y que inciden en el aprendizaje, tales como: ritmo y entonación del habla; posturas, gestos, movimientos del cuerpo; iluminación y temperatura del aula; actitud emocional de los alumnos; disposición de los recursos **grá** **cos** y tecnológicos **número** de alumnos ruidos **acústica** **ubicación** del mobiliario; modulación y tono de voz con relación a la cantidad de alumnos; accesorios como una buena pizarra; cantidad de alumnos; miradas; edad de los alumnos.

Se hace alusión también a la importancia de establecer la continuidad de las clases, pues todos los temas tienen relación unos con otros en forma gradual y progresiva, por medio de preguntas, planteamientos o problemas que requieran que los alumnos encuentren una solución o piensen y razonen, encontrando la respuesta en la clase ya desarrollada.

Se destaca asimismo el contexto mental compartido, pues es la única manera de que pueda haber comunicación, de lo contrario, la clase se desarrolla sólo para el profesor. El vocabulario aprendido, la incorporación de nociones y conocimientos son aspectos importantes para que haya comprensión por parte del alumno. El nuevo lenguaje debe ir

incorporándose en el alumno y los supuestos anteriores debenser modificados durante el desarrollo de la clase.

Otro aspecto destacado en este ámbito y que incide en el aprendizaje es el de la cooperación entre los pares. Se admite que en algunos casos los alumnos más dotados o maduros pueden ser instructores de sus propios compañeros de clase (Zona de Desarrollo Próximo), ya que entre los pares la relaciónes mucho más fluida porque utilizan vocabulario similar y técnicas apropiadas para la comprensión del tema por parte de los compañeros.

La importancia de la exposición o explicación de parte del profesor durante una buena parte del desarrollo de la clase es destacada por algunos docentes; los alumnos aprenden más cuando el profesor explica o expone la clase y luego ejemplifica lo dicho con alguna situación de la realidad dando el espacio para que opinen. Esto significa que no se relega la importancia de la discusión como medio para generar el aprendizaje, es más, se alude, aunque no unánimemente, de que el aprendizaje es más efectivo utilizando este género discursivo, pues se produce un mayor intercambio de ideas, se pueden aclarar dudas, y se involucra más directamente al alumno en el tema en cuestión poniendo de manifiesto de que lo que simplemente se escucha se puede olvidar. Finalmente, se concluye que ambos géneros discursivos se deben utilizar para que se genere el aprendizaje. Muchas veces, debido a la naturaleza del contenido de la disciplina que desarrolla, se hace necesaria la explicación o exposición, pero la comprensión no podría darse si no existiera la discusión, ya que ésta permite el acercamiento de lo abstracto a lo concreto, es decir, se asocian los contenidos desarrollados con lo que el alumno ve o vive en su vida cotidiana. Los alumnos aprenden de ambas formas, cuando el profesor expone y cuando se crea un espacio de discusión, ya que de esta manera los alumnos van exponiendo sus opiniones y sus conocimientos previos que ayudan a direccionar la clase, además a través de sus intervenciones muchas veces se posibilita la aclaración de algunas dudas que van surgiendo.

Con respecto a la incidencia en el aprendizaje de la relación entre los conocimientos previos de los alumnos con la información nueva es casi unánime la necesidad de iniciar una lección si los alumnos no poseen un mínimo de conocimiento previo, construir nuevas ideas o conceptos exige basarse en conocimientos previos; asimismo esta relación posibilita la ruptura de una estructura de preconceptos erróneos para encauzar un nuevo tema.

Finalmente, se destaca la incidencia de la estructura IRE (Iniciación del docente, respuesta del alumno, evaluación o feedback del docente) como generadora de mayor posibilidad de aprendizaje, especialmente lo destacan aquellos docentes cuyo género discursivo empleado en sus clases no es el puramente el expositivo, sino aquellos que utilizan el dialógico conversacional y argumentativo, y los que combinan ambos, porque consideran que el feedback o la ida y vuelta de mensajes en el proceso enseñanza-aprendizaje permite el intercambio de ideas, la interacción, la revisión constante del aprendizaje del alumno, la aclaración de dudas y se llega a una mejor calidad del aprendizaje. No obstante una minoría le resta importancia a la utilización de esta estructura, alegando que no genera

mayor aprendizaje, y que su experiencia ha demostrado que con ella sólo se aprende para el momento.

Con todo lo expuesto se deduce que se produce una contradicción entre el ideario de los docentes y sus prácticas, o por lo menos no se lleva a la práctica lo que ellos conocen o piensan desde el punto de vista pedagógico, pues en el campo de acción de los mismos se evidencia el uso preferencial del género expositivo y de que en sus clases, mayoritariamente exponen el tema permitiendo sólo “algunas” intervenciones de los alumnos.

En relación a la actitud demostrada por los alumnos frente a los tipos de discursos didácticos empleados por los docentes durante el desarrollo de las clases, es evidente que el alumnado prefiere clases dinámicas, activas, antes que ocupar la posición de receptores pasivos frente a sus docentes; les gusta intervenir, participar durante el desarrollo de las clases y afirman que el diálogo entre el profesor/a y los alumnos/as favorece el aprendizaje. Alegan que las clases en las que el profesor/a permite la participación de los alumnos/as a través de la discusión sobre los diversos temas son animadas y atractivas. Arguyen que se torna fácil comprender los diferentes temas desarrollados en las clases cuando el profesor/a permite la comunicación fluida con los alumnos/as.

Esta situación se evidencia cuando durante el desarrollo de la clase, el profesor prácticamente no da pie a la discusión, y aun así los alumnos intervienen de motu propio con alguna anécdota o con algún aporte personal sobre el tema, o cuando el debate no es generado por parte del docente, algunos alumnos murmuran sobre puntos de vista personales, aunque no se atreven a intervenir públicamente. Por otro lado, aunque el ambiente general de la clase es ameno (risas, bromas), el trato es cordial, respetuoso, se notan ciertos momentos de tensión por parte de algunos alumnos por la imposibilidad de participación plena.

Conclusiones

Retomando el objetivo general de la investigación orientado a identificar el impacto que produce en el proceso de aprendizaje de los alumnos el tipo de discurso didáctico empleado por los docentes en el desarrollo de sus clases, en este capítulo se expone la síntesis de la investigación.

En efecto, el punto de partida desde el que se definen los aspectos que se relacionan a la problemática investigada, es el concepto del tipo de discurso didáctico que prevalece en el desarrollo de las clases. En ese sentido, aún predomina en el discurso didáctico de los docentes la exposición, con la salvedad de que se promueve la participación de los alumnos con esporádicas intervenciones que se manifiestan como respuestas a preguntas formuladas por el docente siguiendo en algunos casos la estructura IRE (Iniciación del maestro/a (generalmente pregunta), Respuesta del alumno/a y Evaluación o Feedback de la respuesta), en la que se establece un puente entre la información conocida y la nueva información.

La discusión es mínimamente promovida por el docente, para permitir la intervención de los alumnos, de manera que éstos logren construir conceptos o resolver problemas. Evidencia

de ello es que el género discursivo más utilizado en el discurso didáctico del docente durante el desarrollo de sus clases es el expositivo o explicativo, siguiendo a éste, pero en menor porcentaje el descriptivo y el dialógico conversacional y el argumentativo.

En este sentido, la preferencia de los estudiantes es la de las clases participativas, en las que se permita la interacción entre profesor y alumnos y entre los pares, atribuyendo que tal situación genera clases dinámicas y atractivas, suscitando un estado de interés y motivación, desechando la tensión y el aburrimiento que implica la postura pasiva de escuchar y memorizar las disertaciones del docente a través de la exposición, que privilegia el monopolio del conocimiento especializado de la asignatura al docente.

Esto indica que el modelo pedagógico en el que se fundamenta el discurso didáctico empleado por los docentes en el aula es de tinte conductual con cierta apertura al modelo social y al modelo de procesamiento de la información, pero que debe ser afianzado.

Empero la cuestión trascendental en esta investigación es la incidencia que tiene el discurso didáctico empleado por los docentes en el aprendizaje de los alumnos, y en este sentido, los alumnos tienen una postura más definida al considerar de que el conocimiento no puede referirse a una frase o estructura hecha y definida que debe ser memorizada y reproducida, sino que depende de las acciones e interpretaciones de los participantes en el curso de la conversación, depende del significado que se atribuye a una intervención; mientras que los docentes se muestran más reticentes, aferrados a la idea de que gran parte de la clase debe ser ocupada por la exposición del profesor (que no se reduce a la presentación de la misma), sin restar importancia a la intervención de los alumnos a través del diálogo y de momentos de discusión, pero que se da de manera complementaria y no como estrategia fundamental para la construcción de significados, hecho que evidencia una concepción de la didáctica centrada más en la enseñanza que en el aprendizaje.

En consecuencia se produce una especie de dicotomía o contradicción fuertemente influenciada por la costumbre o el hábito, y la resistencia al cambio en las prácticas pedagógicas, lo que conlleva a una indefinición del modelo didáctico en el que se ubica el quehacer pedagógico del docente.

Ello evidencia haber superado el magistrocentrismo de la clase tradicional, pero se revela una suerte de recelo en los docentes, mostrando más preocupación e interés por los resultados del aprendizaje y no por el proceso mismo, con tendencia a ignorar que en éste existe una red de relaciones vinculares (maestro-alumno, alumno-maestro) de aprendizajes no manifiestos, no reconocidos y tal vez no intencionales (currículum oculto), descuidando la posibilidad de que en la práctica educativa se aprende más de lo que intencionalmente se propone el currículum manifiesto.

Dicha superación también es justificada por otros elementos a los cuales aluden los docentes como relevantes en sus prácticas en el salón de clases, tales como los que hacen referencia al contexto físico, la continuidad de las clases o la secuenciación de contenidos, los conocimientos previos de los alumnos, en cierto modo el contexto mental compartido, la cooperación entre los pares en algunas ocasiones, entre otros. No obstante, no se llega a superar la barrera del conductismo que lleva a adquirir conocimientos, destrezas y

competencias bajo la forma de conductas observables, es por ello que se da preeminencia al papel del docente transmisor de conocimientos y controlador de resultados obtenidos a través de la “conducción” de la clase que éste realiza. Esta concepción es coherente con la creencia de que el aprendizaje consiste en la reproducción de la información sin cambios, como si se tratara de una copia en la memoria de lo que se recibe a través de diferentes canales. La ausencia de una interacción fluida como forma de relacionamiento en la clase confirma esta manera de entender el aprendizaje.

En síntesis, este modelo al que responde la mayoría de los docentes, centrado en los efectos desde el punto de vista comunicacional, reconoce al emisor-profesor como protagonista que tiene en sus manos el proceso de comunicación y las formas de interactuar con los receptores-alumnos; este emisor tiene la función de enviar los mensajes a los receptores, los cuales siguen teniendo un papel secundario y dependiente ante los mensajes y ante quien los emite; la participación del receptor es solamente una respuesta o reacción al mensaje dado por el profesor, éste a su vez retroalimentará en función de las contestaciones “adecuadas” o no “adecuadas” según los objetivos conductuales definidos previamente.

¿Y el aprendizaje? Se requiere del alumno una respuesta mecánica, no reflexiva, posible de ser condicionada, moldeada, suscitada externamente por el educador a través de los estímulos y las recompensas adecuadas. Aquí, educar no es razonar, sino generar hábitos.

Sin embargo, el auténtico aprendizaje, desde la posición constructivista que constituye el eje central de esta investigación, es considerado como una actividad social y, como tal, implica interacción entre los participantes y los recursos que utilizan, intercambio de información, y un uso prioritario del lenguaje como medio y como acción, llevado a cabo en un proceso de comunicación consistente en el desarrollo de contextos mentales, términos de referencia y formas de habla compartidos a través de los cuales el discurso educacional adquiere significado y sentido para los participantes, y llega a convertirse en una representación del mundo y un discurso propios del aprendiente.

En consecuencia, enseñar comporta establecer una serie de relaciones que deben conducir a la elaboración, por parte del aprendiz, de representaciones personales sobre el contenido objeto de aprendizaje. El estudiante, en el proceso de acercamiento a los objetos de la cultura, aporta su experiencia y los instrumentos que le permiten construir una interpretación personal y subjetiva de lo tratado; en cada persona el resultado de dicho proceso es diferente, aporta cosas diferentes y la interpretación que hace de la realidad, a pesar de poseer elementos compartidos con los otros, tiene características únicas y personales, que se lleva a cabo básicamente a través del discurso plurigestionado, direccionado en un proceso comunicativo y multidireccional, centrado en el aprendiz y en el desarrollo de habilidades y capacidades, utilizando múltiples discursos y géneros diversos, con objetivos funcionales y relacionales.

- BAYLON, C. (1994). La comunicación en imágenes. España. Fondo Editorial Cultura Económica.
- BRUNER, J. (1988). Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona. Gedisa. (Original en inglés: Actual mind possible worlds (1986). Cambridge. Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1998). La educación, puerta de la cultura. Madrid. Visor.
- CASTAÑEDA JIMÉNEZ, J.; DE LA TORRE LOZANO, M. O.; MORÁN RODRÍGUEZ, J. M.; LARA RAMÍREZ, L. P. (2007). Metodología de la Investigación. México. Mc Graw-Hill Interamericana Editores.
- CAZDEN, C. (1986). Classroom discourse. En: WITTRICK, M.E. Handbook of research on teaching. New York. Macmillan Publishing Company, 432-463.
- CAZDEN, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós. Barcelona.
- COLL, C. (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. Anuario de Psicología, 59-70.
- COLL, C.; ONRUBIA, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. En: Construcción del conocimiento escolar y análisis del discurso en el aula. Investigación en el Aula, 21-31.
- CONSTANTINO, G. D. (1995). Didáctica Cognitiva. Bs. As. CIAFIC.
- CONSTANTINO, G. D. (2006). La didáctica cognitiva en el contexto de la evolución de las teorías didácticas. En su: Teorías y modelos didácticos según las perspectivas de la investigación cognitiva (Lección 1). Miforcal. Iniciativa internacional para la formación de formadores. Cuadernos didácticos. Curso del Área Común. Módulo 2. Bs. As. CIAFIC. CONICET, 19-25
- CONSTANTINO, G. D. y otros (2006). Discurso didáctico: Perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales. Bs. As. La isla de la luna.
- CUBERO, M. (1999). Psicología cultural. Proyecto docente. Universidad de Sevilla (2005). Requisitos teóricos y metodológicos para la creación de una Psicología Cultural. Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje, 67-83.
- CUBERO, R. (2005). Perspectivas Constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso. Barcelona. Graó.
- CUBERO, R., CUBERO, M., SANTAMARÍA, A., SAAVEDRA, J. Y YOSSEF, J. J. (2007). Aprendizaje y Psicología Histórico-Cultural. Aportaciones de una perspectiva social del aula. Investigación en la Escuela, 5-16.
- EDWARDS, D. (1995). A Commentary on discursive and cultural psychology. En su: Culture and Psychology, 55-65.

EDWARDS, D. (1996). El papel del profesor en la construcción social del conocimiento. *Investigación en la escuela*, 33-50.

FREIRE, P. (1985) ¿Extensión o comunicación? En su: *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*. México. El Caballito.

MENDOZA FILLOLA, A. (). La semiótica aplicada al discurso de clase. En: CERDÁN, L. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona. Universidad de Barcelona.

MERCER, N. (1995). *The guide construction of knowledge. Talk amongst teachers and learners*. Clevedon. Multilingual Matters Ltd. Trad. cast.: *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos* (1997). Barcelona. Paidós.

MOLINA SENA, C.; DOMINGO MATEO, M. P. (2005). *El aprendizaje dialógico y cooperativo*. Bs. As. Magisterio del Río de la Plata.

RINAUDO, M. C. (2006). *Ambientes instructivos que estimulan los aprendizajes*. En su: *Métodos, estrategias y procedimientos didácticos (Lección 5)*. Miforcal. Iniciativa internacional para la formación de formadores. Cuadernos didácticos. Curso del Área Común. Módulo 2. Córdoba. Universidad Nacional de Río Cuarto,

SABINO, C. (1994). *Cómo hacer una tesis*. Caracas. Panapo.

SAMPIERI HERNÁNDEZ, R. (1997). *Metodología de la investigación*. Colombia. Mc Graw- Hill.

SANTROCK, J. W. (2006). *Psicología de la Educación*. México. Mc Graw-Hill Interamericana Editores.

STUBBS, M. (1983). *Discourse analysis: The sociolinguistics analysis of natural language*. Chicago. Chicago University Press.

VYGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Grijalbo.

BAQUERO, R. *Las concepciones del alumno y el dispositivo escolar*. Bs. As. Universidad Nacional de Quilmes. (En línea) Disponible en: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Baquero.htm> (Fecha de consulta: 20/04/09)

ORTIZ, A. (2004). *Modelos Pedagógicos: Hacia una escuela del desarrollo integral*. (En línea) Disponible en: <http://sacu.tuportal.com/modelos1.htm> (Fecha de consulta: 20/04/09)

AREA MOREIRA, M. ¿Una escuela del siglo XIX en el siglo XXI? Redefiniendo las metas, formas y políticas de la educación en la era digital. Universidad de Santiago de Compostela.

(En línea) Disponible en: <http://webpages.ull.es/users/manarea>

(Fecha de consulta: 06/08/09)

AVELLANEDA ANDRADE, R. Propuesta de análisis del discurso en el aula. (En línea) Disponible en: http://www.unipanamericana.edu.co/dialectica/dialec14_2.htm (Fecha de consulta: 07/05/09)

ÁVILA BARAY, H. L. (2006). Introducción a la Metodología de la Investigación. México. Edición electrónica. (En línea) Disponible en: www.eumed.net/libros/2006c/203/(Fecha de consulta: 03/06/08)

Prácticas Educativas en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Itapúa. Una mirada desde la óptica del protagonista principal del proceso de aprendizaje

Carmen Luz Rivas Martínez

Doctora en Gestión Educacional. Máster en Gestión y Educación. Licenciada en Pedagogía. Docente en Metodología de la Investigación. Directora de Equipo de Investigación, Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní, Universidad Nacional de Itapúa. Correo electrónico: cariluz.rivas@gmail.com.

Resumen

Este trabajo expone los resultados de la investigación que tuvo el objetivo de determinar características de las prácticas educativas de los profesores de las carreras de Ciencias de la Educación y Psicología de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Itapúa desde la perspectiva del estudiante y, describir la reconceptualización de la enseñanza y la práctica educativa desde la perspectiva de sus docentes.

Es un estudio descriptivo, transversal no experimental. Atendiendo al tipo de investigación, se desarrolló una combinación de recursos metodológicos y técnicas identificadas con procesos etnográficos: para la recolección de datos cuantitativos se utilizó el cuestionario aplicado a la muestra de estudiantes; para obtener los datos cualitativos se realizó entrevistas en profundidad y grupos de discusión con los docentes considerados por los estudiantes como eficaces. En este contexto, se tomó como población de estudio a docentes y alumnos del segundo, tercero y cuarto cursos. La población estuvo conformada por doscientos noventa y ocho alumnos y ochenta docentes.

Palabras claves: *Educación universitaria, prácticas educativas, profesores.*

Summary

This work exposes the investigation of doctoral Thesis, whose purpose is to analyze the pedagogic Practices of effective professors in the career of Sciences of the Education of the Ability of Humanities of the University of Itapúa.

It has objective the way in that are carried out the Practices pedagogic of the educational ones considered effective for the students, starting from the main character's voices main of the Process teaching – learning: the student. One also goes to the voices of the educational ones, looking for a re conceptualization of the teaching and of the educational practice.

It is a type study cuali – quantitative of descriptive level, traverse of type no experimental. Assisting to the investigation type you develop a combination of technical or methodological resources methodological identified with ethnographic processes that next make an appointment: for the quantitative gathering of data you use the *Questionnaire*: applied to the sample of students. For the qualitative data; the Interview in depth and Groups of Discussion. In this context, I take as study population to educational and students of the second, third and quarter of the Careers of Degree in Castellano-Guarani Bilingualism, Sciences of the Education and Psychology, conformed by two hundred ninety eight students and eighty educational. The investigation concludes saying from the voices of the main characters of the Process teaching - learning that the educational ones in charge of their formation are effective when they are able to develop certain pillars that are mentioned next:

- Professional competition and Self-management for the work in team.
- Reflection and Auto evaluation on their practice.
- To investigate producing knowledge, innovating and generating changes.

Key words: *University education, Practical pedagogic, professors.*

Ñemombyky

Ko tembiapo ohechakuaareka tembikuaajárarehegua, ijehupytyrãha'e: Toñemoteĩmbo'eharakuéra Rekombo'eapomeme Kuaaty ha Ñgapykuaakuaara'ãme Avakuaaty Aranduo Itapúa Mbo'ehaopavẽme.

Ojehupytyseva ha'e mba'éichapa ogueraha tenonde mbo'eharakuéra Tekombo'e apomeme Avakuaaty, Tekoñomoirũ Kuaapy ha Guarani Arandukuaa Aranduo'pe, oñhendúvo umi oja'pova pe kotembiapo ha'éva ñemoarandurã apopa'y: temimbo'e. Avei oñehendu mbo'eharakuérape, ojehekávo tape pyahuñe'hekombo'épe ha tekombo'e apomeme jgueroguatápe.

Ha'e peteĩ tembikuaareka mombe'u'angáva, hasapare koimba'ekuaareka'yva. Ojejesarekóvo tembikuaarekarehe, oñembojehe'a umitaperekokuaa ha aporeko, ojehechakuaáva ava'atyrekokuaa popa'y kóicha oñembohysýiva: oñembyatyha'gua

marandu papyguáva ojepurúkuri Porandu ojejapóva temimbo'ekuérandive. Oñembyatyhaágua marandu tekoguáva ojejapókuri Ñe'ëjovakehypyrekóva ha Ñe'ëñioná'ehára hembiaapo katúvandivetemimbo'ekuérapeguarã. Kóvaryepýpe, ojejapyhy aty ñemoarandurã mbo'eharakuéra ha temimbo'ekuéra ñembohyryma mokõima hápeko'ākuaara'amegua: Mbo'ekuaahararã Ñe'ëkõimegua Guarani-Castellano, Tekombo'eKuaaty ha Ängapykuaa. Atypeguakuéraramo oikuri

mokõisaporundypapoapy temimbo'e ha poapypambo'ehára. Tembikuaareka oñemohu'ãa poharaiteñe'ënguérarupi ha'éva temimbo'ekuéra, pe ñemoarandua popa'ýme, mbo'eharakuéra oguerékóvái poguýpe iñemoarandu hembiapokatu ombohétéramo pyendakuéra oñembohysývako'ápe: tembiapotee katupyryverã ha jepoguyguy'añoмба'aporãatýpe, jepy'amongeta ha jehechajey'añoimba'apomemerehe, tembikuaareka ojaipóvo mba'ekuaa, ombopyahu ha oguerojávo ñemoambue.

Ñe'ëtekotevétéva: Mbo'ehaopavëme ñehekombo'e, Tekombo'eapomeme, mbo'eharakuéra.

Introducción

La revolución científica del siglo XVII, uno de los factores que dio origen a la Revolución Industrial, generó una nueva concepción del mundo, basada en el progreso y la eficacia, modificando radicalmente los valores éticos, la organización económica, social y política de occidente. Actualmente la dinámica del desarrollo económico y social ha incidido en los sistemas organizacionales en general, y en el sistema educativo en particular. A medida que ha crecido la confianza en la eficacia productiva, ha crecido también la conciencia de que la calidad de los servicios educativos garantizaría el desarrollo y el progreso de los países. El sistema educativo ha tenido que adaptarse a la nueva dinámica iniciándose el proceso de reformas en la educación. A la Universidad se le plantea la responsabilidad de formar a los jóvenes para este contexto de innumerables desafíos.

Esto ha traído como consecuencia la ineludible necesidad de repensar los roles docentes, incorporándose como pilares de los nuevos perfiles la práctica eficaz en la gestión docente; en tanto que este proceso le permite darse cuenta del tipo y calidad de los aprendizajes que se producen en el aula, de la diversidad y tonalidad cognitiva, de las interacciones que se generan y de los supuestos teóricos que subyacen a esta gestión.

En las últimas décadas, muchos estudios se han dedicado a describir la función docente desde la idea de profesión, incorporando como nota característica de esta profesionalidad y la reflexividad (Schön, 1992:115).

En este contexto, Imbernón, F. (1998: 137), presenta la idea de una cultura profesional reflexiva en el profesorado, la cual supone una reconceptualización de la enseñanza y de la práctica educativa. Desde esta perspectiva, **la práctica educativa** se concibe básicamente como un proceso de análisis, reflexión, investigación y mejora continua aplicada a la propia acción del docente.

La delimitación de la realidad estudiada se da en las Carreras de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní de la Universidad Nacional de Itapúa, la investigación determina, los procesos de las prácticas educativas de los profesores de dicha Facultad, considerándolos como el punto de partida hacia la configuración de un rol docente eficaz, requisito fundamental para resignificar y transformar las prácticas pedagógicas en el escenario de la educación universitaria. La Práctica Educativa constituye el elemento central de todo cambio educativo y de una educación transformadora y dialógica.

La Práctica Pedagógica atraviesa y es atravesada por varias variables y dimensiones: gestión pedagógica curricular y la experiencia de aula incentivando al docente a iniciar la reflexión y la autoevaluación sobre su práctica, convirtiéndose de esta manera en protagonista y responsable de investigar para producir conocimientos, innovando, generando cambios en la misma y así lograr el progreso en el aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo, en la realidad existen condicionantes que limitan el accionar eficaz de los profesores.

Actualmente la Universidad es una institución que no puede estar ajena a los hechos sociales que condicionan el nuevo escenario de la educación y las nuevas demandas de eficacia, equidad y calidad. Por ello, se espera que el profesor universitario cumpla una misión esencial, enseñe a sus alumnos a aprender, desarrollando sus disposiciones personales y de interacción social, sus aptitudes cognitivas y conocimientos especializados en un área del saber. Para lograr esta misión se requiere que el docente en sus prácticas desarrolle competencias y destrezas acordes a las necesidades de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos, capacidad de manejo de la información así como la de integrarse a equipos de trabajo, identificando al buen educador como aquél que realiza una tarea comprometida y eficaz en el área educativa.

La práctica educativa, según Zabala, A. (1997:21), *“se puede interpretar no sólo desde lo que no se hace con relación a un modelo teórico, sino como resultado de adaptación a las posibilidades reales del medio en que se ha de llevar a cabo. La práctica en el aula corresponde a aquello que se puede hacer, teniendo en cuenta la globalidad del contexto educativo donde se desarrolla la práctica educativa”*.

Por otra parte, Zabala, A. (1997:14-15), plantea que: *“Entender la intervención pedagógica exige situarse en un modelo en el que el aula se configura como un microsistema definido por unos espacios, una organización social, unas relaciones interactivas, una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los recursos didácticos, etc., donde los procesos educativos se explican como elementos estrechamente integrados en dicho sistema. Así pues, lo que sucede en el aula sólo se puede averiguar en la misma interacción de todos los elementos que intervienen en ella”*.

En su libro *Formación de Profesionales Reflexivos*, Schön, D. A. (1992: 25), presenta el modelo de la práctica reflexiva como modelo de la práctica profesional, en la cual toma el rol del docente como aquél que logra resolver los problemas. Convierte la práctica como una forma de aprendizaje o de investigación en la acción. Desde la perspectiva del modelo práctico reflexivo de Schön, D.A, la competencia profesional consiste en la habilidad para actuar de manera inteligente en situaciones nuevas y únicas. Por tanto, la

práctica educativa eficaz y de calidad se constituye en el elemento central de todo cambio

educativo que debe partir del docente hacia los demás.

El perfil del docente como profesional reflexivo es un concepto hoy día emergente, aunque podamos encontrar raíces en Dewey, quien ya establecía una diferencia entre acción reflexiva y acción rutinaria. Imbernón (1998:137) presenta la idea de una cultura profesional reflexiva en el profesorado, que supone una reconceptualización de la enseñanza y de la práctica educativa. Desde esta perspectiva, la práctica educativa se concibe básicamente como un proceso de reflexión, análisis, indagación y de mejora a través de la autoevaluación aplicada a la propia acción del docente.

Es así que, cuando el profesional se muestra flexible y abierto en el escenario de interacciones de la práctica, la reflexión en la acción es el mejor instrumento para conseguir el aprendizaje significativo.

Por tanto, el docente reflexivo es a la vez un docente eficiente y eficaz, pues la eficiencia se refiere al uso óptimo de los recursos, en beneficio del logro de los objetivos planificados. *En este caso, el docente, al actuar y reflexionar en la acción y sobre la acción, construye de forma propia su conocimiento profesional, que va más allá del conocimiento rutinario y obtiene el logro de los objetivos cual es el aprendizaje significativo de los alumnos (eficacia).*

Metodología

El paradigma de base con el que se identifica este trabajo es el cualitativo o interpretativo, con apoyo de la metodología cuantitativa descriptiva (Miranda, 2005: pp.31).

Desde esta perspectiva, más que los hechos, interesa conocer los motivos o las razones que llevan a los sujetos de investigación (profesores) a realizar determinadas acciones en sus prácticas así como el sentido que le otorgan a tales actuaciones. *“El paradigma interpretativo... enfatiza la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos y estudia sus creencias, interacciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables ni susceptibles de experimentación”.* (Strauss y Corbin, 2002:12)

En esta línea de investigación no se pretende generalizar los resultados de la misma, sino más bien, localizarlos o situarlos en el contexto social, geográfico y temporal, tenido en cuenta en el trabajo de campo, por lo que se tendrá muy en cuenta las características propias y particulares de los componentes que influyen directa o indirectamente en las dimensiones analizadas (características personales y profesionales de los docentes, de los estudiantes, la institución educativas, etc.), en el espacio y tiempo en que se desarrolla la investigación.

Estos planteamientos surgen como una alternativa para enfrentar el fenómeno a ser investigado y la problemática planteada en el marco de la investigación. Se fundamenta en el enfoque fenomenológico y su principal objetivo es la comprensión de los hechos desde la perspectiva de los actores, conocimiento que se orienta hacia el proceso, asume

una realidad dinámica, holística y no generalizable. Las características más importantes de este paradigma son:

- La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis.
- Intenta comprender la realidad.
- Describe el hecho en que se desarrolla el acontecimiento.
- Profundiza en los diferentes motivos de los hechos.
- El individuo es un sujeto interactivo, comunicativo que comparte significados.

Por otra parte, la investigación adopta un carácter **descriptivo**. Se limita a observar y describir

las prácticas de los docentes en un contexto temporal definido: entre los años académicos 2007 a 2008. Por lo que se han tenido en cuenta todas las condiciones que el contexto educativo presentó en ese período de tiempo y que fue objeto de la investigación.

En relación al enfoque cuantitativo, el mismo fue considerado en un primer momento de la investigación y mediante el cual se buscó deducir aspectos o características iniciales del contexto mediante la cuantificación de la información. En este momento el propósito de la investigación se centró en obtener informaciones a partir de las actividades académicas en las aulas de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní, desde las cuales se fue detectando las características y condiciones generales para luego establecer patrones o estándares en los desempeños docentes. Se pretende que estos patrones o estándares permitan diferenciar claramente a los educadores y clasificarlos en las categorías de docentes considerados eficaces y no eficaces. Estos últimos fueron en una siguiente fase, objeto de estudios de profundidad bajo el enfoque cualitativo.

En tal sentido se debe tener en cuenta que, fundamentado en el paradigma positivista, científico naturalista, el enfoque de naturaleza cuantitativa, se centra principalmente en la búsqueda de las causas y las explicaciones de los fenómenos, establece mediciones controladas, objetivas, tiende hacia la búsqueda de generalizaciones. Entre las características más importantes se pueden señalar las siguientes:

- La teoría positivista busca un conocimiento sistemático, comprobable y comparable, medible y replicable.
- La preocupación fundamental es la búsqueda de la eficacia y el incrementar el corpus de conocimiento.
- La metodología empleada sigue el modelo hipotético-deductivo
- La realidad es observable, medible y confiable
- Parte de una muestra significativa para generalizar los resultados.
- Desde esta perspectiva, se llevó a cabo un diseño de encuestas y entrevistas a docentes y estudiantes que conformaron el universo de estudio.

Área de estudio

La investigación se circunscribe a la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní de la Universidad Nacional de Itapúa. En este contexto, se tomó como áreas de estudio a docentes y alumnos del segundo, tercero y cuarto cursos de las Carreras de Licenciatura en Bilingüismo Castellano-Guaraní, Ciencias de la Educación y Psicología.

Los alumnos de los primeros cursos de las mencionadas carreras, como así también los docentes que se desempeñan en dichos cursos, no fueron tenidos en cuenta para la investigación pues se consideró que para el desarrollo de la investigación y el logro de los objetivos implican aspectos o condiciones de los de estudiantes directamente relacionados a su experiencia como estudiantes universitarios.

Se debe tener en cuenta que las mencionadas carreras comprenden el área de las Ciencias Sociales y como tales, constituyen un contexto en el que la acción pedagógica universitaria se ve marcada por las características y condiciones propias a la Facultad de Humanidades y donde las relaciones docente-alumno se caracterizan por el trato basado en las relaciones humanas y de un ambiente democrático y donde las prácticas de los docentes pueden alcanzar una gran diversidad de metodologías y estrategias.

Universo de la investigación

El universo de estudio estuvo constituido por alumnos y docentes de Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní en las Carreras y cursos descriptos más arriba. En el cuadro siguiente se especifica la población de sujetos a ser considerados en el estudio:

Carrera	Curso	Cantidad de Docentes	Cantidad de Alumnos
Licenciatura en Bilingüismo Castellano-Guaraní y Licenciatura en Ciencias de la Educación	Segundo	100	74
	Tercero		44
	Cuarto		35
Psicología	Segundo		60
	Tercero		50
	Cuarto		35
Totales		100	298

Fuente: Elaboración propia de la investigadora

Muestras y unidades de análisis

En la primera fase de estudios cuantitativos, se aplicó un procedimiento de muestreo para la selección de las unidades de análisis de acuerdo a las siguientes especificaciones:

Muestra de estudiantes: Se aplicó la técnica del muestreo por conglomerados (Miranda, 2005:60) donde los estratos o categorías estuvieron constituidos por los grupos-cursos. De cada grupo-curso se extrajeron muestras aleatorias simples (por sorteo), abarcando el 30 % de los totales de cada grupo. De este modo, finalmente se tendrán 90 unidades de

análisis.

Muestra de docentes: El procedimiento para la extracción de la muestra de docentes fue intencionado, a partir de los resultados obtenidos de la encuesta a alumnos y, a partir de las cuales, se obtuvieron tendencias claras en relación a los docentes considerados eficaces en su desempeño. Las unidades de análisis fueron 20 docentes.

Métodos, técnicas instrumentos de recolección de datos

Atendiendo al tipo de investigación descrito más arriba, se desarrolló una combinación de técnicas o recursos metodológicos identificados con procesos etnográficos que a continuación se detallan:

- **Cuestionario de encuesta**, aplicado a la muestra de estudiantes.
- **Entrevista en profundidad**: aplicada a docentes.

Procedimientos

Los procedimientos desarrollados en proceso de investigación se resumen en los pasos siguientes:

1. Aplicación de la encuesta a la muestra de alumnos: De este procedimiento se obtuvieron las informaciones que permitieron detectar a los docentes considerados eficaces por los encuestados, además de las características o condiciones que, desde la óptica de los mismos, tienen los mencionados docentes.
2. Selección de las unidades de análisis del universo de docentes: A partir del muestreo intencionado, en el que las unidades de análisis surgieron a partir de los resultados de la encuesta a alumnos.
3. Entrevistas individuales en profundidad con la muestra de docentes: Se llevaron a cabo con la finalidad de indagar los supuestos subyacentes a sus prácticas de aula.
4. Entrevistas grupales: Aplicación de la técnica del *focus group* desarrollada con el mismo grupo (muestra) de docentes considerados eficaces por los alumnos.

Análisis e interpretación de los resultados

Los resultados de la encuesta a alumnos se analizaron utilizando técnicas de la estadística descriptiva, tabulación en frecuencias absolutas y porcentuales así como también la representación gráfica para su mejor comprensión.

Los resultados de las entrevistas a docentes se procesaron utilizando una plantilla de transcripción de la grabación en video en forma lineal secuencial.

Las informaciones recogidas a partir de cada uno de los instrumentos de recolección de datos se triangularon convenientemente en función de la dinámica interactiva con que se propone el procesamiento del conjunto de las mismas.

La teorización de los resultados se realizó a partir de la categorización de los aspectos emergentes relacionados a las variables y/o dimensiones asociadas a los objetivos de la investigación.

Resultados y Discusión

De la transcripción de resultados de la investigación obtenidos a partir del cuestionario aplicado a los alumnos y, a partir del análisis por cada uno de los indicadores que conforman los cuatro aspectos evaluados en los docentes, desde la perspectiva cuantitativa, se pueden realizar las siguientes inferencias genéricas:

En cuanto a la **enseñanza y organización del contenido en función del aprendizaje previo de los alumnos/as**: Existen una tendencia orientada en la regla 80:20, donde el 80% de los estudiantes considera que sus profesores siempre cumplen con los indicadores que hacen a la eficacia de las prácticas educativas de los mismos. Entre los indicadores menos favorecidos en las respuestas de los estudiantes se puede apreciar que **la creación de condiciones adecuadas para iniciar la clase** (62% de las respuestas corresponden a la categoría “siempre”) y **la información oportuna de los objetivos de la clase a los estudiantes** (72% de las respuestas corresponden a la categoría “siempre”) son los aspectos menos favorecidos siguiendo la regla.

Para el segundo aspecto: **Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los alumnos** se cumplen las mismas condiciones que en el aspecto anterior y, el indicador que presenta mayor debilidad en cuanto a los índices corresponde a la **propuesta de expectativas de aprendizaje desafiantes** por parte de los profesores, que registra un 69% de las respuestas de estudiantes que corresponden a la alternativa “siempre” para este indicador.

El tercer aspecto: **Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos**, puede ser considerado dentro de la regla, los resultados de la encuesta mantienen la misma tendencia de 80:20.

Finalmente, el cuarto aspecto: **Profesionalismo docente**, también mantiene la tendencia en las respuestas dadas por los estudiantes de 80:20.

Englobando los aspectos precedentes se puede concluir en esta instancia que los estudiantes de las Carreras de Ciencias de la Educación y Psicología de la Facultad de Humanidades, consideran que los indicadores de eficacia de las prácticas educativas de sus profesores se cumplen con regularidad en un promedio que oscila alrededor del 80% de estos últimos. La restante proporción correspondería a aquellos profesores que solo a veces cumplen con esos indicadores.

Resultados Cualitativos

Ahora bien, cabe plantearse la siguiente pregunta: **¿Cuáles son o serían los diversos factores que ejercen influencia en la gestión docente para que sus clases se desarrollen con eficacia?**

Las respuestas dadas en el marco de los grupos de discusión señalan concretamente algunos puntos fundamentales tales como: una buena planificación, capacitación permanente, trabajo en equipo:

“.....Para mi el factor que más ejerce influencia en la gestión docente es la actualización y capacitación en el área de trabajo en forma permanente”

(Gd- C3- Docente 9)

Otro manifestaba algo muy poco recordado:

“...el docente necesita ser artista para formar integralmente al alumno, por ello la Didáctica es el arte de enseñar. El docente eficaz se hace artista para llegar al alumno y lograr aprendizajes significativos”.

(Gd- C3- Docente 2)

Los docentes reflejan el deseo y la necesidad permanente de la capacitación, para que el aprendizaje del profesor y el aprendizaje del estudiante vayan unidos. Pues la formación pedagógica de un docente es un proceso más amplio que la acumulación de conocimientos discretos en cursos de perfeccionamiento. Entraña el compromiso de investigar la propia práctica de clase como parte de un amplio proceso de mejora de la docencia en la educación universitaria.

Esto significa que los docentes encargados de su formación deben ser eficaces para el logro de dichos objetivos y esto se consigue según las voces de los protagonistas principales del Proceso enseñanza- aprendizaje a través de ciertos pilares que se mencionan a continuación:

- Competencia profesional la cual consiste en la habilidad para actuar en el aula de manera inteligente atendiendo a los alumnos en situaciones nuevas y únicas para lograr el aprendizaje.
- Reflexión y autoevaluación sobre su práctica,
- Investigar produciendo conocimientos, innovando y generando cambios.

Autogestionar el trabajo en equipo.

En cuanto a la Facultad debe atender los siguientes requerimientos:

1. Crear espacios de trabajo colaborativo.

2. Contemplar en sus estatutos y administrativamente rubros para la figura de docentes

a tiempo completo esto llevaría a la eficacia.

Desde las voces de los alumnos y docentes, aquellos que desarrollan su gestión docente en clase de manera eficaz, logran progresos en el aprendizaje de sus alumnos, en tanto aquellos que realizan su práctica educativa en forma rutinaria perjudican a los estudiantes en el avance de su aprendizaje. (Cfr: Marco Teórico, págs. 39, 40 y Gd - C2 - Docente 8; Análisis de resultados, pág. 152)

Conclusión

Atendiendo el objetivo general de la investigación cual es: Determinar la manera en que se realizan las Prácticas educativas de profesores de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní de la Universidad Nacional de Itapúa, del cual se desagregan varios objetivos específicos en este capítulo se exponen las principales conclusiones.

El punto de partida desde el que se define uno de los aspectos que se relaciona a la problemática investigada es el análisis de las prácticas educativas de los docentes buscando verificar si responden a las necesidades y expectativas de los estudiantes.

Los discursos de los docentes sobre ello sostienen que: el profesor en la educación universitaria desempeña un papel esencial, pues son los encargados de preparar la planificación de las actividades del aula, de definir el tipo de relacionamiento a seguir con los alumnos/as, de organizar toda la tarea docente y es en esta etapa donde se define el enfoque que tendrá todo su trabajo pedagógico.

En el marco de esta concepción se presentan una serie de elementos emergentes desde las propias manifestaciones de los docentes, entre las que se pueden citar:

- El docente eficaz lo hace actualizándose de manera permanente para hacer frente a los desafíos de la educación. Este aspecto es fundamental, pues la sociedad actual presenta continuos avances científicos, y el docente necesita de una formación continua para poder afrontar los cambios sociales
- Manejando adecuadamente el gran flujo de información existente para introducir cambios en sus prácticas de clase *a partir de la información actual y disponible respondiendo de esta manera a las necesidades y expectativas del alumno.*

El siguiente punto consistió en identificar la diferencia en el progreso del aprendizaje de los alumnos, según los profesores realicen sus Prácticas educativas de manera eficaz o en forma rutinaria, en este aspecto los discursos fueron concluyentes:

- Aun persisten algunos docentes muy esquemáticos, con una visión sumamente estructurada, que no creen necesario innovar o investigar, basta el programa y desarrollar los contenidos incluidos en él, al cual no se puede añadir nada utilizando siempre los mismos materiales año tras año. Este tipo de docente es un mero transmisor y el alumno es el receptor pasivo de la información.

- Estos docentes caracterizados como rutinarios por los alumnos, en sus clases prioriza lo memorístico frente al razonamiento, lo que tiende a un aprendizaje superficial, con fines exclusivamente de promoción. Esta inadecuada gestión de clases confunde al estudiante, y no asegura qué está aprendiendo o cuánto progresan en lo que están aprendiendo, si es que lo hacen.
- Los Profesores considerados eficaces tanto por los alumnos como por ellos mismos: organizan sus prácticas de aula, planifican los contenidos en función del aprendizaje de alumno y enseñan atendiendo las necesidades de su grupo curso, la manera de enseñar del profesor no es un fenómeno de acumulación de conocimientos, habilidades, destrezas; el docente entiende que su actitud en el aula, su quehacer, tiene hondas repercusiones en la formación de sus estudiantes. Estas actitudes del profesor logra cambios en la formación integral del alumno abriendo las puertas a aprendizajes activos, desarrollando competencias cognitivas e incluso post-universitarios, los docentes con estas cualidades logran orientar al estudiante a desarrollar aprendizajes para toda la vida.

En relación a las concepciones acerca de los procesos de clases de los docentes considerados eficaces por los alumnos, los resultados de esta investigación permiten establecer que los estudiantes consideran que sus profesores son eficaces cuando:

- los estimulan y buscan ampliar su forma de pensar teniendo en cuenta sus intereses.
- buscan que el contenido de la clase sea comprensible, cumpliendo la función de facilitador, es decir, ayudarlo en ese cometido. Una ayuda, sin cuyo concurso es altamente improbable que se produzca la aproximación deseada entre los significados que construye el alumno y los significados que representan los contenidos.
- realizan la verificación del proceso de comprensión de los contenidos, mediante procedimientos de retroalimentación o de información que facilitan el logro y avance del aprendizaje.
- les promueven a la reflexión y evaluación de logros. Esta fase es un espacio fundamental que permite aflorar tanto logros como fracasos, a fin de asegurar aprendizajes de calidad.
- Resaltando lo expresado por los estudiantes varios docentes afirmaron en el marco del grupo de discusión que un factor imprescindible para la eficacia en la gestión docente es la reflexión y la autoevaluación.
- realizan el intercambio de experiencias educativas entre profesores y alumnos. Esto permite asegurar un ambiente pleno para la eficacia educativa y fundamentalmente el afianzamiento de los aprendizajes del estudiantado.

Finalmente, con las conclusiones previas, se llega al último objetivo específico de esta tesis,

en la búsqueda de los diversos factores que ejercen influencia en la gestión docente para que sus clases se desarrollen con eficacia, los discursos emergentes en el marco de los grupos de discusión los profesores señalan concretamente algunos puntos fundamentales tales como:

- Competencia profesional, la cual consiste en la habilidad para actuar en el aula de manera inteligente atendiendo a los alumnos en situaciones nuevas y únicas para lograr el aprendizaje. El objetivo del docente eficaz, es que los estudiantes salgan de la universidad portando no sólo sus diplomas de graduación, si no que también lleven un bagaje de conocimientos relevantes para vivir en sociedad, junto con las destrezas para transferirlo, aplicarlo y adaptarlo a un mundo en constante cambio, como un profesor: “educarlos para la vida”.
- La Reflexión y Autoevaluación sobre su práctica educativa.
- Autogestiona el trabajo en equipo, a fin de obtener elementos y teorías de enseñanza-aprendizaje, de manera que el docente pueda internalizar cuáles son sus implicancias y qué cambios se deben generar a fin de lograr la eficacia.
- Investiga produciendo conocimientos, innovando y generando cambios.
- El concepto de profesor como investigador es entendido como un proyecto que el propio profesorado debe construir, basado en una ética profesional al servicio del alumno y que parte de sus intereses. La potencia de este concepto ha llevado a Gimeno S. (1995) a definirlo: “como auténtico paradigma de la formación del profesorado” ...
- La educación universitaria forma parte de la dinámica social, por tanto se encuentra comprometido con las demandas de los actores sociales quienes sienten que deben obtener un retorno de su inversión en la formación de los estudiantes, quienes en el futuro serán profesionales capaces y comprometidos con el mejoramiento de su comunidad, todo esto se logra con docentes universitarios eficaces.

Referencias

ASTIN, A.W. (1985) *Achieving Educational Excellence. A critical Assessment of Priorities and Practices in Higher Education*. Oxford, Jossey-Bass, Estados Unidos de América.

ARTZT, E. (1991). Welcome And Introductory Remarks. (The Procter & Gamble Co.) en the Total Quality Forum. Cincinnati, Forging Strategic Links With Higher Education.

BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall. New York.

CAPRA, F. (1982). El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente. Buenos Aires: Troquel.

CARR, W. (1996). “Una Teoría para la Educación. Hacia una Investigación Educativa Crítica”. Ediciones Morata. España, p.96.

CONSTITUCIÓN NACIONAL. (junio 1992). Art. 79. Edic. Diario Noticias.

DEMINGS, E. (1991). *Out of the Crisis*. Cambridge, Mass, M.I.T. Press.

DENISON, Edgard F (2001). “The Sources of Economic Growth in the United States”. Washington, DC: Brookings Institution,

DUNKIN, M. (1990). “The induction of academic staff to a university: process and product, en *Higher Education*, vol. 20, 1990, pp 47-55.

FERMOSO, P. (1996). “Teoría de la Educación: Una interpretación Antropológica”. Editorial Trillas. Madrid. España. pp. 319

- FIERRO, C. (1999) “Transformando la Práctica Docente”. Editorial Paidós. México, pp.21.
- GIMENO SACRISTAN, J (1998) “El currículum: Una reflexión sobre la práctica”. Ed. Morata. 7 Edición, Madrid.
- IMBERNÓN, F. (1998) La Formación del Desarrollo Profesional del Profesorado. Barcelona. Editorial: Graó
- MATURANA, Humberto. (1989). Emociones y Lenguaje en Política y Educación. Santiago, Hachette.
- MIRANDA DE ALVARENGA, Estelvina. (2005). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Asunción .Paraguay.
- NOVACK, J.D (1988) “Constructivismo Humano: Un consenso emergente”. Cornell University, Enseñanza de las Ciencias.
- PARAGUAY- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1998- M.E.C.) - LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Asunción Paraguay.
- PARAGUAY – MEC. (2001). Marco de Políticas para la Educación Superior, Asunción-Paraguay.
- SCHON A., Donald: (1992) “La formación de Profesionales Reflexivos” *Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Ministerio de Educación y Ciencia. Editorial Paidós. Madrid. España.
- SCHON, D. (1989). *The Reflective Practitioner, How Professionals Flivak en Action*. New York, Basic Books.
- SCHUTTENBERG, E.M. (1983) “Preparing the educated teacher for the 21st century”, en *Journal of Teacher Education*, vol. 34, n. 4, 1983, pp. 14-17.
- SIERRA, Bravo. (1995): *Técnicas de Investigación Social*. Teoría y Ejercicios. Décima edición. España: Editorial Paraninfo S.A.
- Strauss, A.L. y Corbin, J. (1990). *Basic of cualitative research*. Londres: Newbury Park.
- STRAUSS, Anselm y Corbin, Juliet (2002). *Bases par la Investigación Cualitativa*. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia.
- TEZANOS, A (1998) “Grupos profesionales de Trabajo. La construcción del saber pedagógico”. Universidad Educare. Santiago .Chile.
- T. D. Cook y Ch. Reichart. (2004). Métodos Cuantitativos y Cualitativos en investigación Educativa. Madrid – Morata.
- ZABALA, A. (1997) “La práctica educativa. Cómo enseñar. Editorial Graó. España.

Expo Investigación Psicología, Una Experiencia Multidisciplinaria

Verónica Solano de Mansuri

Bióloga. Docente Universitaria, Fundamentos Biológicos de la Conducta. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní. Universidad Nacional de Itapúa. Abg. Lorenzo Zacarías N. 255, Encarnación. Paraguay. Teléfono (0985) 753983. Email: solano.vero@gmail.com

Resumen

La multidisciplinaria es un tema vital para la educación universitaria. Este artículo presenta una metodología de trabajo multidisciplinario realizado entre cuatro materias del primer año de Psicología. Se unificaron esfuerzos para impulsar la investigación bibliográfica y experimental en un grupo de 40 alumnos, logrando incrementar su interés por la investigación y su motivación a estudiar la carrera.

Palabras clave: multidisciplinario, experimentación, psicología, investigación.

Abstract

Multidisciplinary work in a key subject in college education. This essay presents a multidisciplinary work conducted between four subjects in the 1st year in the Psychology major. We unified efforts to promote experimental and bibliographic research in a group of 40 students, helping them increase their interest for research and their motivation in studying the major.

Key words: research, psychology, experiments, multidisciplinary.

Introducción

Considerando que la mejor manera de enseñar ciencias es mediante la práctica y experimentación, cada año se han hecho esfuerzos para aumentar la cantidad de exposición de los alumnos a experimentos en la cátedra de Fundamentos Biológicos de la Conducta, en el primer año de la carrera de Psicología. Nuestra universidad desea implementar más práctica en las clases y naturalmente en el primer año de la carrera es el momento para hacer un esfuerzo mayor y proveer a los alumnos de oportunidades investigativas y de involucramiento en su propio aprendizaje. Las actividades multidisciplinarias ayudan al alumno a desarrollar habilidades de trabajo en equipo, destrezas de negociación, aprendizaje continuo y autodisciplina (León, 2012). Isla (2009) indica que este tipo de proyectos propician “independencia para pensar”, “iniciativa para buscar diferentes

alternativas” y “rapidez y valía en su actuar”.

A nivel epistemológico, hay variadas concepciones de qué es multidisciplinariedad, sus alcances y limitaciones. El trabajo multidisciplinario se muestra como el primer paso, como lo indica Piaget, de una transformación profunda de la manera de educar. Llegando a un segundo nivel de interdisciplinariedad y luego la transdisciplinariedad. Janstch también plantea la multidisciplinariedad como el nivel más básico de coordinación (Santome, 1994). Una explicación más detallada de estos términos sale del ámbito de este trabajo. Lo mencionamos solamente para mostrar que hay numerosas referencias que nos indican que este esfuerzo es solo el primer paso básico para hacer más holística la experiencia de nuestros alumnos en Psicología.

Muchos colegas maestros universitarios cuentan con poco tiempo para reuniones extra, ya que trabajan en varias instituciones y tienen sus horarios bastante apretados. El trabajo multidisciplinario, entonces, es considerado como prácticamente imposible y cada maestro lleva adelante su cátedra por separado. Con este artículo, un grupo de profesores deseamos compartir nuestra experiencia exitosa al llevar adelante un proyecto multidisciplinario. Isla (2009) concluye en sus propios proyectos multidisciplinarios que estos ayudan crear un “vínculo coherente y sólido entre asignaturas”.

Desde hace varios años, hemos consultado entre colegas para unificar los trabajos prácticos, iniciando con las cátedras de Fundamentos Biológicos de la Conducta y Metodologías de Investigación, con la Prof. Lic. Carmen Ramírez de Novisky. Desde el año 2011 nos apoyó también desde la cátedra de Informática el Lic. Osvaldo Moreira y en 2012 también se sumó la cátedra de Guaraní, con el Lic. Sebastián Benítez. Este año, nuestro trabajo se cristalizó en un proyecto multidisciplinario formal.

Los objetivos del proyecto fueron:

- Fomentar el deseo de investigación en los alumnos del primer año de Psicología por medio de la experimentación.
- Profundizar el conocimiento de los alumnos en los temas de anatomía y fisiología del sistema nervioso.
- Estimular la aplicación de las técnicas aprendidas y medios disponibles en la cátedra de Metodología de la Investigación e Informática.
- Utilizar prácticas bilingües, en castellano y guaraní.
- Compartir estos conocimientos con la comunidad universitaria y colegial de la zona.

Metodología

Los profesores de Guaraní, Informática, Metodología de Investigación y Fundamentos Biológicos de la Conducta realizamos una serie de reuniones cortas e informales. Jar (2010) enfatiza la importancia de un claro acuerdo al inicio de cualquier tipo de trabajo

multidisciplinario, así que tuvimos una reunión consultiva oficial a inicios del año, donde acordamos el cronograma de avance del trabajo, qué aspectos de trabajo serían guiados por cada cátedra, el alcance de la Expo Investigación Psicología (para presentar los trabajos de investigación). Creamos, a lo largo del año, oportunidades para preguntarnos sobre el avance de los alumnos en los diferentes aspectos de la investigación, en momentos antes y después de las clases. Facilitó mucho el hecho que tres de los cuatro docentes nos encontráramos en la facultad los días miércoles, así se generó un diálogo constante del avance del proyecto.

En el primer día de clases se presentó a los alumnos este proyecto interdisciplinario, en donde se formaron grupos de trabajo de 4-5 personas, y seleccionaron un tema a investigar dentro del ámbito de percepción y memoria, en base al cual prepararon un trabajo de investigación experimental. Este trabajo se realizó a lo largo del año. Podríamos distinguir 4 etapas en el trabajo de los equipos: 1) Exploración del tema mediante lecturas y preparación de informes individuales sobre la investigación teórica, 2) Diseño del experimento basado en el enfoque seleccionado en grupo, 3) Realización del experimento en grupo y preparación de la monografía, 4) Socialización de los resultados en la Expo Investigación Psicología. Estos informes fueron evaluados en las cátedras de Metodología de Investigación, Fundamentos Biológicos, Informática y Guaraní. Según Isla (2009) cada una de estas etapas desarrolla un potencial investigativo en los alumnos, en aspectos: informativo, organizativo, formativo y humano.

Expo investigación en Psicología

El trabajo de investigación tuvo como punto culminante la Expo Investigación Psicología, en la cual los alumnos presentaron los resultados de sus investigaciones experimentales y una monografía sobre el tema explorado como parte del programa de Metodología (en español, con una introducción en guaraní). Los alumnos trabajaron con una guía para la investigación en Internet y el formato del documento durante la cátedra de Informática. En la Expo, presentaron los experimentos realizados en un evento abierto al público utilizando ayudas visuales. Una copia de cada informe fue donada a la Biblioteca de la Universidad Nacional de Itapúa. Una vez realizada la Feria, tuvimos una retroalimentación con los estudiantes para conocer su opinión sobre esta experiencia educativa. Asimismo, cada cátedra evaluó el trabajo de los alumnos según los objetivos acordados.

Resultados y Discusión

El primer objetivo de nuestro trabajo fue el fomentar el deseo de investigación en los alumnos. Para lograr esto nos enfocamos en que la investigación sea experimental, y la investigación teórica fuese orientada a la explicación de sus resultados. En todo el proceso de investigación los alumnos demostraron mucho entusiasmo. La calidad de los

experimentos y el involucramiento de todos los miembros de los equipos fue una gran evidencia de que el deseo de investigación de los alumnos fue fomentado. La preparación

para conducir los experimentos y el estudio teórico pre y post experimentación demostró

el interés de los alumnos. Una de las alumnas indicó: *“Comenzamos con una idea original y a medida que avanzábamos en la investigación, descubrimos cuestiones muy relevantes con nuestro tema. Al fin pudimos ver que no podemos confiar en nuestra percepción visual, el cerebro es el árbitro final.”*

El segundo objetivo fue el profundizar el conocimiento de los alumnos en los temas de Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso. Gracias al tiempo dedicado a la lectura del tema, y las conversaciones necesarias para explicar los resultados obtenidos en los experimentos, los alumnos lograron un conocimiento profundo de la Fisiología de la Percepción enfocada en el tema seleccionado. Uno de los alumnos indicó: *“Gracias al experimento realizado, se nos dificultó mucho menos la explicación de la parte teórica”*; otra comentó: *“...al escuchar los comentarios de los compañeros, logramos una mejor comprensión sobre el tema investigado...”*

El tercer objetivo perseguido fue estimular la aplicación de las técnicas aprendidas y medios disponibles en la cátedra de Metodología de la Investigación e Informática. Las clases de Informática tuvieron un objetivo sumamente práctico: encontrar informaciones necesarias, aprender a hacer gráficos estadísticos. Los alumnos tuvieron oportunidad de aplicar las técnicas aprendidas de manera significativa, utilizaron los formatos indicados en Metodología de Investigación. Y más allá de los formatos necesarios para la monografía, vivieron la experiencia real de la flexibilidad necesaria al momento de investigar. Este testimonio de una alumna realza este aspecto de su aprendizaje:

“Primeramente nuestra hipótesis se enfocaba en el rango de edades y el grado de memorización visual entre los mismos. Pero una vez hecho el trabajo de campo, nos delimitaba a un margen de edad no muy amplio, por lo tanto tuvimos que adaptarnos a las circunstancias y cambiar nuestro enfoque, en: ¿Cómo puede de alguna manera afectar la distracción en momento de la memorización? Fue muy buena la experiencia, pues nos ayudó a adentrarnos un poco más en lo que es la investigación científica”.

El cuarto objetivo del trabajo fue fomentar a que los alumnos utilicen prácticas bilingües, castellano-guaraní. Además de preparar los trabajos escritos con cuidado, los alumnos prepararon la introducción en guaraní. Una de las alumnas remarcó: *“Nos pareció muy importante esta expo investigación porque gracias a esto perdimos el miedo a comunicarnos y a hablar o exponer nuestros experimentos.”* La facilidad de comunicarse es un elemento clave para un futuro psicólogo y la confianza al expresar su conocimiento científico les ayudará inmensamente en su carrera universitaria y profesional.

El quinto objetivo de todo este esfuerzo fue el que los alumnos tengan la oportunidad de compartir estos conocimientos con la comunidad universitaria y colegial de la zona.

La Expo Investigación Psicología recibió aproximadamente 60 visitantes y los alumnos presentaron los resultados de sus investigaciones. No contamos con visitantes de los colegios de la zona debido a que no se pudieron realizar las invitaciones a tiempo. También necesitamos mejorar la invitación a otros cursos de la Facultad para que puedan beneficiarse de escuchar las explicaciones de los experimentos. Optimizaremos estos aspectos en el proyecto del próximo año.

Conclusiones

Desde el punto de vista multidisciplinario, el proyecto fue un éxito. El trabajo de investigación bibliográfica fue guiado, así como el trabajo de investigación experimental y de preparación de la monografía final. Los profesores lograron conocer mejor a sus alumnos y entre sí mismos al trabajar en equipo y lograr que los alumnos realizaran sus trabajos con más empeño y entusiasmo. Notamos lo importante de una primera reunión formal para unificar puntos de vista, luego bastó con conversar en encuentros informales.

Como mecánica de aprendizaje, para los alumnos quedó muy claro lo útil que es la informática y las metodologías de investigación en su carrera de Psicología, al haberlas puesto en práctica durante su investigación. Gran parte de los grupos obtuvieron la idea de su experimento de sus lecturas preliminares, lo cual es evidencia que ellos utilizaron el método científico. Al reducir el número de trabajos duplicados que tenían que realizar, el poder concentrarse en un trabajo amplio, pero profundo, permitió a los alumnos llegar a un entendimiento más profundo del tema.

Talavera (2008) indica que uno de los factores limitantes en la calidad de la educación universitaria en la Facultad de Humanidades de la UNI es “el nivel de interés por una investigación real al término de la carrera”. Pensamos que experiencias positivas que muestran que hacer ciencia no es necesariamente complicado, podrá aumentar este interés por la investigación en los alumnos durante los próximos años de su carrera. Durante esta experiencia, los alumnos sintieron que la ciencia les pertenece, ellos habían hecho ciencia. Se sintieron triunfadores, que tienen un aporte científico único que compartir con la Universidad. Este inicio tan positivo no puede sino afectar su futura carrera. Un alumno, al respecto, indicaba: *“A nosotros nos gustaría que esto continuara todos los años y en más materias porque con la práctica podemos aprender más y mucho mejor. Es muy importante llevar a cabo este tipo de experimentos y así poder conocer sobre temas que sean interesantes para nosotros”*. Otra alumna comentaba: *“...es una buena experiencia, ya que nos ayudará con el tiempo para los trabajos posteriores.”*

Al analizar el trabajo de los docentes en la Facultad de Humanidades, Martínez (2008) encontró una “mínima gestión de trabajo coordinado con los colegas, es por ello que deberían propiciarse acciones que impliquen la actuación compartida de profesores de diversas materias y que logren niveles de cooperación y apoyo mutuo entre colegas”. Valverde (et. al.) presenta muy elocuentemente los elementos para un equipo

multidisciplinario exitoso. En nuestro caso, pensamos que nuestra predisposición para aprender fue un elemento clave en el éxito de nuestro proyecto. El sincero deseo de colaboración y de ayudar a nuestros alumnos nos dio la oportunidad de ser flexibles y encontrar maneras de optimizar nuestro trabajo. Proponemos este esfuerzo como una manera de aumentar la “gestión coordinada de trabajo” en nuestra facultad. Hemos visto que el éxito logrado en conjunto no solo es más satisfactorio, sino que también es un gran ejemplo para nuestros alumnos, quienes en el futuro estarán trabajando con sus colegas de manera multidisciplinaria.

Bibliografía

DE LEÓN, I. L., PAREDES, C. **Aprendizajes de los megaproyectos en la Universidad del Valle de Guatemala. Tenth LACCEI Latin American and Caribbean Conference (LACCEI 2012)**, Megaprojects, Building Infrastructures by fostering engineering collaboration, efficient and effective integration and innovative planning, Panamá City, Panamá. Disponible en <http://www.laccei.org/LACCEI2012-Panama/RefereedPapers/RP131.pdf>

ISLA, I., MARTÍNEZ J., MALDONADO, L., MEJIAS, J., **Vinculación multidisciplinaria para la formación de competencias profesionales en los estudiantes de la Carrera de Ingeniería mecánica**. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v.1, n.10. Diciembre 2009.

JAR, A. **Trabajo interdisciplinario e interinstitucional: ser o no ser**. Rev. argent. microbiol. v.42 n.1 Ciudad Autónoma de Buenos Aires ene./abr. 2010.

MARTÍNEZ DE CAMPOS, M. **Evaluación de la dimensión docente: un enfoque desde la competencia profesional del profesor universitario de la Facultad de Humanidades, Ciencias sociales y Cultura Guaraní de la Universidad Nacional de Itapúa**. Tesis para optar al título de Doctor en Gestión Educacional. Universidad Nacional de Itapúa, 2008.

SANTOME, J. **Globalización e Interdisciplinariedad: El Currículum Integrado**. 5ta Ed. Mejía: Editorial Morata, 2006.

TALAVERA, Y. **La Docencia en la carrera de ciencias de la educación de la Universidad Nacional de Itapúa: un análisis de la práctica docente desde el punto de vista de la calidad**. Tesis presentada para optar el título de Doctor en Gestión Educacional, pg. 200. Universidad Nacional de Itapúa, 2008.

VALVERDE, L., AYALA, N., PASCUA, M., FANDINO, D. **El trabajo en equipo y su operatividad**. Disponible en <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000381.pdf>

EstrAtEgiAs DE ComprEnsiÓN Y proDUCCiÓN DE tEXtos ACADÉmiCos En IA UnivErsiDAD

Estudio realizado en la carrera de Psicología de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní. Año 2012

Gloria Mariza Arias Alonso

Magister en Educación. Licenciada en Bilingüismo Guaraní-Castellano. Docente de Educación Media y Universitaria. Directora Académica de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní, Universidad Nacional de Itapúa. glorymariza@gmail.com

Resumen

Esta investigación de carácter descriptivo es entorno a percepción y las estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión y producción de textos académicos, y una aproximación al docente como mediador de esas estrategias en la Educación Superior. De ahí que su propósito fue indagar la percepción de los docentes y universitarios respecto a la comprensión y la producción de textos académicos y las estrategias de aprendizaje que plantean estos docentes a fin de lograr el desarrollo de ambas habilidades.

El paradigma de base de esta investigación es el cualitativo o interpretativo y cuantitativo, buscando comprender e interpretar la realidad desde la visión de los propios sujetos involucrados en el fenómeno investigado. Se ha utilizado varios instrumentos de recolección de datos como encuestas, entrevistas, discusión grupal y revisión de documentos.

Se detectó la necesidad de desarrollar en el currículum universitario las actividades y estrategias de lectura y escritura propias de las prácticas discursivas con las que cada disciplina elabora el conocimiento. Desde esta perspectiva, esta investigación constituye un aporte para todos los interesados en el dominio del lenguaje y la comunicación, considerando que en la actual concepción educativa todos los docentes son responsables del desarrollo de esta área. El estudio se complementa recomendaciones que coadyuven al fortalecimiento del desarrollo de las capacidades estudiadas considerando que de lectura y escritura son herramientas fundamentales para la producción, posesión y difusión del conocimiento.

Palabras clave: *estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, lectura y escritura, texto académicos.*

Abstract

This is a descriptive research about perception and cognitive strategies and metacognitive comprehension and production of academic texts, and an approach to the teacher as a mediator of these strategies in Higher Education. Hence, its purpose was to investigate the perception of teachers and academics regarding on the understanding and production of academic texts and learning strategies that teachers suggest to achieve the development of both skills.

The paradigm of this research is based on quantitative and qualitative or interpretive, seeking to understand and interpret reality from the perspective of the individuals involved in the phenomenon being investigated. It has been used several instruments to collect data such as surveys, interviews, group discussion and document review.

It has been identified the need to develop university curricula activities and reading strategies and writing related to discursive practices with each discipline that produces knowledge. From this perspective, this study is a contribution to all stakeholders in the domain of language and communication, based on the concept of education that states that teachers are responsible for the development of this area. The study is complemented with recommendations that could contribute to strengthening the capacity building studied considering that reading and writing are essential tools for the production, possession and dissemination of knowledge.

Key words: *cognitive strategies, metacognitive strategies, reading and writing, academic texts*

Ñemombyky

Ko tembiakuaareka hekohechaukarāvaha'ehína mba'éichapa ojehecha ha kuaapyaporeko ha kuaapyrechakuaa moñe'ērã arandupy ñeikũmby ha guerojerarehegua, ha peteĩ py'amongeta'ypy mbo'ehára reha'ehá pepeteĩ tekoporãrã Tekombo'e Pavẽme.

Upéva rupi ha'ékuri ihupytyrã ñeporandu mbo'ehára ha mbo'ehaopavẽmeguakuéra jehechamoñe'ērã arandupyñeikũmby ha guerojerarehegua ha ñehekombo'e aporeko omo'aponde'áva mbo'eharakuéra ohupyty ha'gua mokõive katupyry.

Tekoapy omopyendáva ko tembiakuaarekaha'ehína papygua ha tekogua térã ñeikũmbýva, ohekahá pe oikũmby umi mba'e oikohaichaite ojehechakuaa'avo umi mba'e apohára remiandu ojehechakuaa'ereko. Ojepurũkuri heta tembiarũ mparandu ñemombytyrã umi ha aporeko omo'aponde'áva ñe'ẽnarenguã ha'eva ñe'esyryreka umi ha'eteve oipurúva mbo'erã peteiteĩ oguerojerávokuaapy. Ko ñeha'arõpy guive, kotembikuaareka ha'e peteĩ apopyrãme'ẽ opavave oikuaasevéva pe'guarã ñe'ekuaa ha momarandu, ojeikuaaháicha tekombo'ere jesareko ko'ága opavave mbo'ehára rembiapo ha'ehína ko mbo'erã ñemongakuaa.

Ñe'ẽtekotevẽtáva: *kuaapyaporeko, kuaapyrechakuaaaporeko, moñe'ērã ha jehai, moñe'ērã arandupy.*

Introducción

En este artículo se presentan los resultados de una investigación de corte cualitativo, cuyo objeto de estudio fue: Indagar la percepción de los estudiantes y docentes de la carrera de Psicología en cuanto a la comprensión y producción de textos académicos, y las estrategias didácticas que proponen los profesionales para el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes de la carrera de Psicología de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní.

La Carrera de Psicología plantea un perfil que busca, entre otros aspectos, formar profesionales que puedan adoptar una actitud objetiva durante la observación e intervención de los fenómenos psicológicos; manejar con efectividad los valores personales en la relación terapéutica, manteniendo una distancia funcional; conducir con eficiencia el procedimiento de la evaluación psicológica; comprender los fenómenos psicosociales que se dan dentro de los sistemas sociales; interpretar el funcionamiento y las estructuras organizativas de las instituciones; implementar procesos de selección de personal y aplicar instrumentos psicotécnicos de evaluación; diseñar y aplicar programas e instrumentos para la evaluación del desempeño: realizar el análisis y la valoración para el desempeño de lugares de trabajo; manejar métodos y técnicas de dinámica de grupos; detectar las necesidades de desarrollo del personal. Todas estas son competencias que requieren de la comprensión y producción de textos. Justamente quienes se preparan para atender problemáticas conductuales, sociales y grupales, deben estar en condiciones de “leer” y “producir” sobre las ideas de los demás. Antes deben interpretar teorías y reproducir su criterio sobre ellas.

Se espera que los alumnos en este nivel ya dispongan o adquieran por sí mismos los procedimientos intelectuales necesarios para el trabajo académico –lo que de hecho algunos logran- y, si este no es el caso, el resultado será inevitable el bajo rendimiento general o, lo que es todavía más preocupante, el atraso en y hasta el abandono de los estudios.

Narvaja de Arnoux, E. (2010) sostiene que diversas disciplinas se han preguntado qué es leer y han pretendido describir algunas de sus características. Entre ellas, la *Teoría Semiótica*, ya que la lectura implica la interpretación de signos por parte del lector; la *Psicología Cognitiva*, ya que en la comprensión lectora se ponen en juego operaciones mentales complejas, como también la *Historia Social*, dado que la lectura es una práctica históricamente condicionada y orientada por las ideas y las finalidades que los distintos grupos sociales se fijan respecto de ella. (Arnoux, 2010: 8).

Los estudios cognitivos han destacado el carácter procesual de la lectura: leer es, desde esta óptica, *un proceso cognitivo que involucra una serie de subprocesos que el lector va realizando a medida que avanza en el texto*. Se destaca, la recuperación de información previa sobre el tema, la formulación de hipótesis acerca de lo que va a leer, la jerarquización de información, el procesamiento de los nuevos datos y su puesta en relación con los

ya almacenados. Desde esta visión, la lectura ha sido definido como una actividad de formulación y verificación de hipótesis: antes de comenzar a leer y a medida que la lectura comienza, el lector va formulando hipótesis acerca de lo que va a leer; por otro lado, avanza en la lectura por la necesidad o el deseo de obtener información nueva.

El semiólogo italiano Umberto Eco pensó la lectura, en términos semióticos, como un proceso de comunicación entre el texto y el lector. Según Eco, el texto adopta la actitud de un “mecanismo perezoso”, no expresa todo acerca de sí mismo, existen cuestiones implícitas, lo que exige al lector asumir un rol sumamente activo. Por ello, la tarea del lector implica realizar inferencias y comprender lo implícito del texto.

La lectura es una de las prácticas de mayor presencia en la vida universitaria. Uno de los mayores obstáculos que el alumno afronta muchas veces es precisamente adquirir el hábito de la lectura. De la lectura sostenida, profunda, crítica, analítica, de textos extensos, complejos, ante los que en la mayoría de los casos es la primera vez que se enfrenta.

La mayoría de los actores que describen el proceso de lectura se basan en modelos elaborados a partir de investigar cómo proceden los lectores experimentados, a los que llaman expertos.

Para Nelson Aguilera (2010) la comprensión lectora es transversal en todas las disciplinas; es decir que no es exclusiva del área de comunicación o lengua y literatura. Promover la comprensión es tarea fundamental de la práctica docente, independientemente de la asignatura que lleve.

La lectura, en el contexto educativo, se caracteriza por ser una práctica constante en todos los niveles. Por ello, se asevera que es el medio para la adquisición de conocimientos que favorecen la visión de la realidad, aumenta el pensamiento crítico y reflexivo y por ende facilita la capacidad de expresión, ya sea escrita como oral.

Leer comprensivamente es interpretar e inferir a qué alude el autor en cada una de sus ideas vertidas en su texto; es decir que el lector a través de una lectura reflexiva deduce ideas de las que el autor ni siquiera se llega a percatar.

Así como en otros niveles de la Educación, en la Educación Superior se exige la lectura y es el eslabón al que más tiempo uno debe dedicar a desarrollar.

A continuación se analizarán las posibles razones por las que es imprescindible la lectura en el nivel superior y de qué manera enseñarla.

Todos los profesores comparten la idea de que leer es un aspecto que forma parte del aprendizaje de cualquier materia, tanto en las ciencias sociales y humanas como en las básicas y experimentales. *Es a través de la lectura como los estudiantes del nivel superior toman contacto con la producción académica.* (Carlino, 2010: 67)

Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto académico. Se define estrategia como *el conjunto de actividades intelectuales que operan como mediadoras para el logro de las metas cognoscitivas de modo rápido y eficiente.* Difabio de Anglat, Hilda (1999:10)

Estrategias cognitivas. La cognición implica conocimiento, acción y efecto de conocer. El conocer es definido, en su acepción de sentido común, como averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas (Diccionario de la Real Academia Española, 1992). Se puede precisar más esta definición con lo expresado por Gellatly (1997) citado por Maturana, Carla y otros (2002, p. 415), quien afirma que la cognición se refiere a las actividades de conocer, es decir, recoger, organizar y utilizar el conocimiento.

Luque y otros (1999) citado por Maturana y otros (2002: 415), sostienen que las diversas representaciones que se construyen de un texto forman parte en las múltiples operaciones cognitivas que la comprensión requiere. El resultado de las operaciones cognitivas es la construcción de una estructura que integra elementos procedentes del texto con otros recuperados de la memoria. Así, el lector ajusta los nuevos conocimientos con los conocimientos previos.

Cassany, D (2005) en su libro *Enseñar Lengua*, analiza la expresión escrita y se puede resumir de esta manera su idea sobre la escritura como el *desarrollo de microhabilidades a través de estrategias cognitivas de generación de ideas, de revisión y de reformulación dando uso al conocimiento de las unidades lingüísticas inferiores, las propiedades superiores y las profundas*. El autor plantea que corresponden a procedimientos, conceptos y actitudes.

Por su parte el Ministerio de Educación y Cultura (MEC: 2010) menciona cinco características de lo que implica escribir: *Escribir es comunicarse: el escrito comunica algo. Escribir es un proceso: implica proceso desde la generación de ideas, identificar el objetivo, ordenar, elaborar, ajustar, etc. Escribir conlleva la aplicación de habilidades cognitivas: Implica procesos cognitivos superiores que se ponen de manifiesto. Escribir implica aplicar normas del lenguaje: Una redacción no puede realizarse con desconocimiento de las normas. Escribir conlleva la aplicación de procesos metacognitivos: Un buen escritor revisa su producción final con una mirada crítica.*

Con lo expuesto, se observa que el proceso de producción de un texto comienza antes de la redacción, primero con una evaluación que realiza el escritor del tipo de texto que producirá para la posterior elaboración de un plan. Este proceso de planificación implica actividades complejas que se relacionan con las fuentes almacenadas en la memoria u otras fuentes, asimismo también comprende una idea de la finalidad del escrito como del destinatario, contempla manejar normas del lenguaje, etc.

En síntesis, la finalidad del escrito, el tema y la representación del destinatario guían la búsqueda de los datos necesarios y su presentación en el texto de un escritor. Además, antes, durante y después el escritor corrige y va evaluando su producción. Este proceso lo realiza a través de operaciones de reducción o supresión de elementos, de expansión o inclusión y de reformulación por sustitución o reordenamiento.

Para dar soporte conceptual a esta investigación se considera importante retomar aspectos básicos de las concepciones constructivistas y del aprendizaje significativo, planteadas desde Jean Piaget y retomadas para el lenguaje escrito por Lev S. Vygotsky y David Olson quienes lo expresan como una mediación del pensamiento y la lengua; los aportes de

David Paul Ausubel al referirse al enfoque cognitivo de la lengua; las formulaciones del lenguaje expresado como práctica social y como una herramienta intelectual que permite potenciar procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento y que debe tener en cuenta el contexto, auditorios, espacios retóricos e intercambios sociales, expuestos por algunos autores como Bourdieu y Halliday y Michel Foucault (Andrade, M. y otros, 2000:308).

Del constructivismo, se extrae la representación que se tiene de la persona, en sus aspectos cognitivos, sociales y afectivos que constituyen una construcción constante, resultado de la interacción. Todo se construye a partir del conocimiento previo que uno posee y a partir de allí a través de procesos mentales se van adquiriendo nuevos conocimientos.

Andrade, M. sostiene que en la universidad, además de lo específico del conocimiento de la lengua y de sus usos académicos (competencia lingüística), a la comprensión y producción de textos, lógicamente agregar lo específico del conocimiento de cada área o disciplina. Los textos que se utilizan en la universidad son complejos y densos, tanto en la temática, como en su manejo: requieren una base de conocimientos en la que apoyarse para construir sentido. Esta propuesta es desafiante para los docentes, pues ellos, en muchas ocasiones defienden que su papel es solamente lo específico de su materia y lo que respecta a la competencia lingüística le corresponde a los profesionales del área de Lengua.

Metodología

La propuesta de investigación se inscribe en un paradigma *fenomenológico* pues rescata las propuestas de investigación sobre las prácticas de comprensión y producción de textos académicos que permitan *explorar, describir y evaluar* el objeto de estudio en la carrera de Psicología de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní de la Universidad Nacional de Itapúa, con miras a *proponer* sugerencias que puedan redundar en beneficio del mejoramiento de la calidad de la educación universitaria.

El nivel de esta investigación es la descriptiva, considerando que busca, tal como lo expresa Sampieri (2003), “*especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis*”.

La propuesta de investigación que se está presentando adopta un diseño metodológico de enfoque cualitativo, aunque incorpora – en menor medida – recursos de estrategias cuantitativas, muy básicas y subordinada a la estrategia cualitativa.

Los resultados de la investigación fueron creados a través de la interacción hermenéutico-dialéctica (hermenéutico, porque es interpretativo, y dialéctica, porque persigue una síntesis de las mismas) entre el investigador y los participantes que realizan el estudio. La interacción guió la reconstrucción de la situación; se esperó que se pueda lograr consenso sobre alguna construcción emergente que genera estímulo y orientación para la acción

Se ha utilizado los siguientes instrumentos de recolección de datos: encuestas semi

estructurada a docentes y estudiantes, focus group y revisión de documentos.

Resultados y Discusión

Percepción de los docentes en cuanto a la comprensión y producción de textos académicos en la universidad. Uno de los aspectos que se analizó en esta investigación es lo referente a la representación mental de los estudiantes y docente en cuanto a la comprensión y producción de textos académicos en la universidad. Hay importantes coincidencias en sus afirmaciones sobre la centralidad del desarrollo de las capacidades de comprensión y producción en la Educación Superior. Asimismo, en la necesidad de mejorar estas habilidades para la formación de profesionales competentes y lograr el pensamiento crítico, de tal manera a reconocer y evaluar la realidad contemporánea.

Respecto al desarrollo de estas habilidades los estudiantes en un porcentaje elevado asevera que se debe desarrollar en el bachillerato, sustentando su postura que además en la Educación Superior se debe fortalecer estas habilidades; a esto le sigue la idea de que deben asumir compromisos todos los docentes.

Por su parte, un grupo importante de los docentes alude que también los docentes en general deben desarrollar desde sus materias y le sigue que debe iniciarse en el bachillerato.

Sin duda, la base de estas dos habilidades complementarias se debe dar desde los primeros años de escolarización; no obstante, Paula Carlino (2005) advierte contra la tendencia a considerar el desarrollo de la comprensión y producción como una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre. Cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la Educación Superior.

Estrategias didácticas propuestas por los docentes para el logro de la comprensión textual en los estudiantes. Estrategias previas a la lectura. Respecto al accionar docente previa a la comprensión lectora en su mayoría está de acuerdo que la lectura es un medio que permite explorar ideas. Ellos detectan si existe dificultad en cuanto a la comprensión a través de algunas actividades que le permite conocer y activar los conocimientos previos que tienen que ver con lo que el lector conoce sobre el tema del texto y/o el conocimiento de la organización estructural del texto.

Dentro de algunas previas se encuentra la elaboración de predicciones e hipótesis acerca de lo que tratará el texto. Los lectores son capaces de anticipar el contenido del texto, ellos pueden utilizar estrategias de predicción para anunciar la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja y el final de una palabra. Las estrategias de predicción sirven para contextualizar la lectura y activar los conocimientos previos.

Estrategias durante la lectura. Estas estrategias son las que se aplican cuando ocurre la interacción directa del lector con el texto.

Tanto los docentes como los estudiantes coinciden que durante la lectura utilizan mayormente esquemas, extracción de ideas principales y otras técnicas.

Le sigue a este punto responder preguntas respecto a la lectura. Cabe destacar que estas preguntas deben ser de distintos niveles como se ha mencionado en la discusión teórica. El hecho que lean textos específicos de cada materia y través de una guía de lectura respondan cuestionamiento de comprensión literal no se cumpla con la totalidad del proceso requerido.

Estrategias de post lectura. Estas estrategias son aquellas que ocurren cuando ya ha tenido lugar la actividad de lectura.

Respecto a las situaciones que planifican los docentes para lograr que sus alumnos desarrollen su habilidad de lectura se pueden expresar que según su planificación se prevé la lectura de texto y la aplicación de las siguientes técnicas: lectura e interpretación de casos, trabajos de investigaciones bibliográficas, ejercicios prácticos, elaboración de portafolios, ficha de lectura para cada clase, exégesis, etc.

Según la entrevista a los docentes a la hora de planificar muchos plantean que le facilita materiales de lectura, sean estas: fotocopias, libros, etc. Mencionan la aplicación de algunas estrategias cognitivas como así también las metacognitivas.

Se opta por trabajar mediante materiales de apoyo llamados compendios, elaborados de tal manera que los estudiantes lean y apliquen la teoría en situaciones prácticas de la realidad.

Asimismo, se resalta la planificación de actividades que permitirá al estudiante desarrollar sus habilidades en procesamiento de datos que desarrollará la investigativas en ellos.

En relación con los soportes, se ha encontrado que la mayor parte de los estudiantes realizan sus lecturas en fotocopias de capítulos o fragmentos de los libros propuestos por los docentes en los programas de curso o durante el desarrollo de las cátedras. Estas fotocopias, generalmente, no contienen una referencia a las fuentes ni una contextualización de las mismas; se presentan como selecciones en las que los estudiantes encuentran un planteamiento o un conjunto de ideas específico que será ubicado y complementado en las explicaciones del profesor. Los textos ingresan al aula de clase como fotocopias inconclusas que apoyan exposiciones de los estudiantes o del docente, acompañados, en algunas ocasiones, con cuadros de síntesis en los que se ofrece una propuesta de lectura previamente elaborada.

En este gráfico se sintetiza las estrategias utilizadas en cada momento de la lectura:

Estrategias Didácticas propuestas por los Docentes para el logro de la Producción de textos en los estudiantes

En todos los datos analizados, se halló una vinculación entre los procesos de lectura y escritura, tanto en la práctica como en las apreciaciones de los docentes. En tanto los procesos fundamentales de comunicación social, leer y escribir constituyen un requerimiento para la convivencia y supervivencia contemporánea. Con todo, parece haber una importante distancia entre lo que se pretende con estos procesos, lo que se enseña sobre ellos, sus requerimientos en el uso efectivo.

A continuación se detalla los resultados con sus análisis, datos que fueron recabados a partir de encuestas, entrevistas, análisis de documentos y grupo de discusión.

Estrategias de planificación del proceso de producción

Específicamente en el tema de la producción de textos académicos, se pretendía obtener información sobre los géneros más solicitados en cada uno de los cursos y sobre la forma como se guían los procesos de acompañamiento y evaluación de la producción escrita.

En relación con el primero de estos puntos, los estudiantes informan que los géneros más solicitados son el resumen, informes y ensayos, en ese orden; asimismo, que los docentes ofrecen pautas generales para la producción con un porcentaje de 54% afirma que siempre y el restante, a veces.

Estrategias de regulación del proceso de escritura

El subproceso de redacción o textualización consiste en plasmar las ideas sobre el papel, esto implica utilizar los aspectos formales de la lengua escrita como ortografía, acentuación o signos de puntuación. Este segundo subproceso comprende la materialización del pensamiento, el pase de la intención a la palabra escrita, es decir, la escritura formal de las ideas que el estudiante-escritor pretende comunicar. En este sentido, se hace necesario otorgar al estudiante el espacio correspondiente.

En una primera fase se ha procedido a la revisión de la planificación de los docentes, en donde se verifica que la mayoría de los planes revisados no contemplan en forma explícita la tipología de textos académicos a producir en la cátedra correspondiente. Focalizan varias actividades hacia una de las habilidades muy importante para formación de profesionales cual es la producción oral, cuyo desarrollo se fundamenta en la lectura comprensiva.

En tal sentido, se le ha entrevistado a los estudiantes en cuanto a los trabajos de aplicación

que realizan dentro de las distintas asignaturas. Los resultados demuestran que realizan varios tipos de textos que son: monografías, ensayos, artículos, informes, mapas y resúmenes. Mientras que una minoría afirma que muy poca producción se les solicita, pues más son trabajos prácticos de reproducción de los materiales con que cuentan. Otro grupo minoritario afirma además lo descrito más arriba; la elaboración de síntesis, fichas de lectura, casos prácticos y artículos científicos.

Estrategias para la evaluar la ejecución del procesamiento de la información y su producción

Son las estrategias que permiten determinar cuándo y cuánto se ha comprendido. Determinan la eficacia de las estrategias empleadas, tanto las cognoscitivas como las meta-cognoscitivas.

En la entrevista semi estructurada a los docentes se constata que en este proceso se utiliza las pruebas escritas, a través de indicadores que responden a criterios de la materia. Otros indican que no evalúan, puesto que no asigna tareas que impliquen la producción de textos. La mayoría asevera evaluar los escritos a través de indicadores. Entre los indicadores se señala la corrección ortográfica.

En la entrevista a los estudiantes se destaca como parámetros que los docentes tienen en cuenta a la hora de evaluar; los siguientes puntos más destacados son: orden, *el formato del trabajo, la responsabilidad, la caligrafía, originalidad, la coherencia, capacidad de síntesis, ortografía, y otros.*

Durante el proceso es importante evaluar considerando que permite *aprender a aprender*, pues a través de la metacognición la persona toma conciencia de propio proceso de pensamiento, examinarlo y contrastarlo; realizar autoevaluaciones y autorregulación.

Consideraciones Finales

Esta investigación ha iniciado con una pregunta inicial, la cual se ha convertido en el objetivo general que condujo todo el proceso de elaboración de esta pesquisa, el cual es: *Analizar la percepción de los estudiantes y docentes en cuanto a la comprensión y producción de textos académicos en la universidad y las estrategias didácticas que proponen los profesionales para el desarrollo de los mismos en los estudiantes de la carrera de Psicología de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní, año lectivo 2012.*

Para conocer la percepción de estudiantes y docentes acerca de la comprensión y producción de textos en la universidad, se ha analizado distintos instrumentos de recolección de datos: entrevistas a estudiantes y docentes, discusión grupal y revisión de materiales elaborados para los estudiantes, exámenes y monografías corregidos por los

docentes.

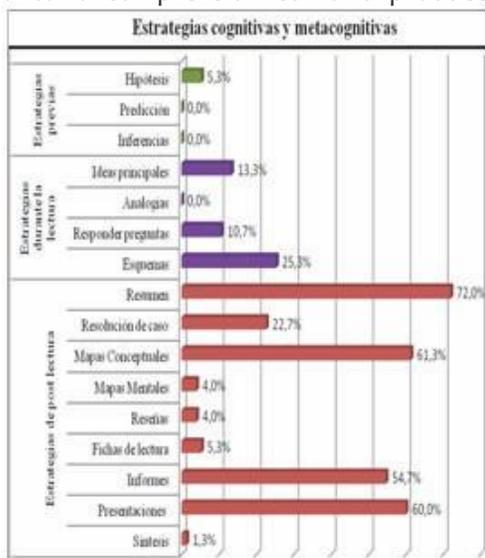
En primer lugar, es importante señalar que la comprensión y la producción de textos académicos son prácticas omnipresentes en la educación universitaria, aunque tienden a pasar inadvertidas como tales por el hecho de estar naturalizadas y porque tanto estudiantes como profesores suponen que son la prolongación de habilidades generales aprendidas en la escolaridad previa.

Es frecuente en las universidades que los docentes no se ocupen de la lectura y escritura propiamente, que esperan lleven a cabo sus estudiantes en virtud de esa suposición y de la creencia de que los estudiantes universitarios han de ser autónomos por ser adultos. Por ello, los profesores no suelen explicitar sus expectativas, no guían para que los alumnos logren fortalecer con más cimientos esas habilidades.

Es importante recalcar que el objeto de estudio se centra en las actividades que proponen los docentes, cada uno de ellos por el perfil que poseen tiene bastante conocimiento del proceso cognitivo que conlleva tanto la comprensión y la producción de textos. Comprenden con precisión la relación existente entre pensamiento, lenguaje y producción de texto como lo expresa Vigosky; esta correlación se ha evidenciado en las posturas de casi la totalidad de los docentes estudiados.

Existe entonces, una postura bastante firme referente a todo lo que implica el proceso de desarrollo de las habilidades cognitivas estudiadas, su complementariedad y lo imprescindible para la formación de los futuros profesionales; sin embargo, la situación de aprendizaje que se plantea según los estudiantes y los documentos analizados, no presentan una coherencia entre lo afirmado por los docentes.

Tanto la comprensión como la producción en la universidad conllevan al desarrollo



Elaboración propia en base a los resultados obtenidos

del pensamiento crítico. Los docentes son conscientes que esta tarea no es fácil; se debe aplicar ciertas estrategias que conduzcan el logro de dicha práctica, el estudiante debe aprender a argumentar, a ser crítico y para ello es preciso trabajar debidamente cada momento

o pasos que implica tanto la comprensión como

la producción. No obstante, se observó existen trabajos de manera incipiente que conducen a la comprensión en un nivel inferencial y crítico.

Los resultados de estos estudios permiten además apreciar que si se empieza a integrar en la universidad estará apostando a explorar el trabajo de la comprensión y producción junto a la potencialidad epistémica de lo implica el abordaje conceptual de las materias, la comprensión lectora y la escritura, en

comunidades académicas. Estará enseñando a comprender, a estudiar y a pensar los temas de las materias de una manera distinta. Estará ayudando especialmente a quienes provienen de medios socioculturales donde esto no se hace ni se aprende. Y también estará enseñando los géneros discursivos propios de cada campo disciplinar o profesional, que todos los graduados universitarios tendrán necesidad de producir cuando egresen de sus estudios.

Finalmente, se puede afirmar que la exhaustiva labor investigativa cumplió con los objetivos trazados desde el inicio pues permitió en primera instancia conocer la percepción de los actores directos y a partir de allí describir las estrategias de cada proceso tanto de la comprensión como la producción.

Referencias

AGUILERA, Nelson. (2010) *Comprensión lectora y algo más...* Servilibro, Asunción.

ALVARADO, Manuel (2000), *La enseñanza de la escritura en la universidad. Análisis comparativo. Resumen del Proyecto UBACyT Trienal TS-01 1998-2000*, Secretaría de Investigación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

ADELSTEIN, Adreína y Inés Kuguel (2008) **Los textos académicos en el nivel universitario**. Buenos Aires.

AMEIJIDE, D., Kenney DOUGLAS, María Rosa MURGA, Paula CARLINO. (2002), *“Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué”*. Uni-Pluri/Versidad, vol. 2, n.º 2, Universidad de Antioquia, pp. 57-67. Publicado originalmente en Revista Iberoamericana de Educación, OEI, Madrid, agosto de 2002. Disponible en Internet en: http://www.rieoei.org/edu_sup9.htm o <http://www.rieoei.org/deloslectores/279carlino.pdf>

ANDRADE CALDERÓN, Martha Cecilia. (2007), *La lectura en los universitarios. Un caso específico Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca* en Tabula Rasa. No. 7: 231-249.

ANSELMI, David Paul, et al. (2000), *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México.

ARNOUX, E., DI STEFANO, M. Y PEREIRA, M.C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Eudeba.

ARNOUX E. y otros (1996), *El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior* en: Solanas, Zulema (comp.) *La adquisición de la escritura*, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, pp. 199-231.

ARNOUX, E. y M. ALVARADO. (1997), “La escritura en la lectura: Apuntes y subrayado como huellas de representaciones de textos”, en *Los procesos de la Lectura y la Escritura* (María Cristina Martínez, comp.), Universidad del Valle, Cali.

CARLINO, Paula. (2002), *Evaluación y corrección de escritos académicos: Para qué y cómo*.

Comunicación libre en el 9º Congreso Nacional de Lingüística, Córdoba, 14-16 de noviembre de 2002, organizado por la Sociedad Argentina de Lingüística y el Departamento de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

_____. (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

_____. (2005), (en línea) Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, n.º 336, pp. 143-168. Madrid, http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_09.pdf (abril de 2005)

CASTELLÓ, Montserrat y otros (2007), *Escribir y Comunicarse en Contextos Científicos y Académicos*. Editorial Grao, Barcelona

CASSANY, Daniel (1999), *Construir la Escritura*. Barcelona, Editorial Paidós.

CASSANY, Daniel y Otros (2002) *Enseñar Lengua*. Edit Graó. Madrid.

CALVINO, Italo. (en línea). Interuniversitaria de Formación del Profesorado, disponible en www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm

Diccionario Enciclopédico de Educación – Ediciones CEAC – 2003 – Barcelona España

DI ESTÉFANO, M. y M.C. PEREIRA (2004), “La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales” en *Paula Carlino (coord) Textos en Contexto: Leer y escribir en la universidad*, Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida, Buenos Aires, 2004. Págs. 23-41.

_____. (2001), “Diseño curricular del taller de lectura y escritura universitario. La lectura y la escritura como procesos y como prácticas”. (En col. con M. di Stefano). XIX Congreso Anual de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA) “Perspectivas recientes sobre el discurso”. Universidad de León, España, 3, 4 y 5 de mayo de 2001.

_____. (1999), “Incidencia de los valores sociales dominantes en el proceso de lectura”. *En Actas del IV Congreso de las Américas sobre Lecto-escritura*, CPAL, Lima.

DIFABIO de Anglat, Hilda (1999) *Promoción de la Comprensión lectora y pensamiento crítico*. Una propuesta pedagógica para el nivel universitario. Buenos Aires. CIAFIC. p.10

FERNÁNDEZ Pérez, M. (1989). *Así enseña nuestra universidad: Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*. Madrid: Hispagraphis, S.A.

FLAVELL, J. (1996). *El desarrollo cognitivo*. España: Prentice Hall.

HERNÁNDEZ Sampieri y otros (2008), *Metodología de la Investigación*. 4ª. Edición. México: McGraw – Hill.

HURTADO DE BARRERA, Jacqueline. (2005). *Metodología de la investigación holística*. Editorial SYPAL, Caracas.

SANCHEZ ORTEGA, Jorge I. y Jhon Jaime OSORIO. (2006) *Lectura y escritura en la Educación Superior*. Edit. Marin Sierra, Medellín.

LAUPISCHLER, Liliana (2010), La Alfabetización Académica. En *Humanitas-La Revista*. UNI, Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní: Encarnación.

LAROUSSE (2006). Competencias Pedagógicas para el docente del siglo XXI. La promoción de la lectura. Tomo 4. Colombia.

MEXI STRAUSS, Claude. (1998). *El pensamiento salvaje*. Fondo de Cultura Económico, México.

LOMAS, Carlos. (2000). *Leer y escribir para entender el mundo*. Cuadernos de pedagogía N° 331. Barcelona.

MEC, 2010. Comprender para aprender. Módulo 1. Asunción

MEC, 2010. Comprender para pensar reflexivamente. Módulo 2. Asunción.

MEC, 2010. Comprender para comunicar. Módulo 3. Asunción

MIRANDA de ALVARENGA, Alejandra Estelbina (2010), *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. 3ra. Edición: Asunción.

MILLÁN, José Antonio. (2001) (en línea) “Para poder pensar. Encuentro, creación y transmisión en la Red”. Revista de Occidente. Madrid. <http://jamillan.com/parapoder.htm>

OLSON, David. (1999), *El mundo sobre el papel*. Gedisa, Argentina.

ONG, Walter. (1994), *Oralidad y escritura*. Fondo de Cultura económica, Bogotá.

PARODI, Giovanni. (1999), *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Ediciones universitarias de Valparaíso, Chile.

PIAGET, Jean. (1983), *Psicología y Pedagogía*. Sarpe, Madrid.

SALAZAR SIERRA, Adriana María. (2007), *Escritura, Pedagogía y Universidad. Hacia un modelo de escritura óptima*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

SEARLE, John R. (2004), *Mente, lenguaje y sociedad: la filosofía en el mundo real*. Alianza Editorial, Madrid.

SANDOVAL, C. (2002), *Investigación Cualitativa*, ICFES, Bogotá Colombia.

UNESCO, 2009, Aportes para la enseñanza de la lectura. Segundo estudio Regional comparativo y explicativo. Chile

VAN DIJK, Teun A. (2009), *Sociedad y discurso*. Gedisa, Barcelona.

VIGOSTKI, Lev Semiónovich. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. La pléyade, Buenos Aires.

VIEYTES, R. (2004), *Metodología de la Investigación en Organizaciones Mercado y Sociedad*. Bs. As: De Las Ciencias.

VÁZQUEZ, Alicia (2005), (en línea) ¿Alfabetización en la Universidad? En Colección de Cuadernillos de Actualización para pensar la enseñanza universitaria. Año 1. Octubre de 2005. <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo01.pdf> (octubre de 2005)

WITTGENSTEIN, Ludwig. (1988), *Investigaciones filosóficas*. México, UNAM, México.

ZABALZA, M. (2003), *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea, Madrid.

En el borde de nuestro techo conceptual

Roberto V. Cañete F.

Arquitecto, Universidad Nacional de Asunción. Magíster en Educación, Universidad Nacional de Itapúa. Docente de Epistemología y Orientador de tesis (UNA y UNI). Director de la organización Itapúa Pyahu Rekávo (ITAPYRE). Profesor universitario de investigación- acción-participativa y tutor de tesis de la maestría Educación de adultos y participación comunitaria (Colombia)

El Hallazgo fundamental: nuestros techos reposan en el inconsciente de nuestras Estructuras Epistémicas y neuronales



Como resumen de este artículo científico a continuación expongo dos citas de dos investigadores eminentes de la república del Paraguay que han leído y acompañado la tesis y el artículo científico de referencia.

“Hay un problema con algunas disciplinas, que sin los argumentos ni posibilidades experimentales que dan la física y un poco menos pero aun la biología clásica, es que desean seguir las metodologías de estas disciplinas, cuando las suyas no son susceptibles de ser profundamente estudiadas de esa manera, y concuerdo que se resta así posibilidad de progreso científico, porque se ingresa a un círculo cerrado. La ciencia clásica de Kuhn, vos lo mencionas, trabaja también en un círculo cerrado mientras sea ciencia ordinaria y solo cambia cuando hay revoluciones, que son muy esporádicas. Esta crítica es la que hicieron Sokal y Bricmont pero no fueron entendidos por los humanistas, que no se deben usar las maneras científicas de algunas disciplinas en otras, que son muy diferentes, aunque los límites entre una y otra pueden no ser precisos. Tengo un libro escrito por un investigador sicólogo el Dr. Kagan, se llama las 3 culturas, es un poco difícil para mi hay mucho lenguaje del área de la sicología clínica y experimental, trata el de distinguir pero con visión de espectro continuo, entre las ciencias naturales, las sociales y las humanidades, esas 3 culturas. Abrazo.” (Dr. Antonio Cubilla. 1 de Noviembre de 2012).

“He leído con atención las conclusiones a las que Ud. ha arribado luego someter a una profunda y detallada deconstrucción discursiva los libros de tesis que menciona en el texto.

De hecho, la manera en que Ud. esbozó y llevó adelante su estrategia investigativa le permitió identificar y enumerar estos imponderables, contradicciones, superposiciones y propuestas teóricas harto exóticas en un contexto donde la realidad circundante pide a gritos adecuaciones y trasferencias epistemológicas que den paso a planteamientos y propuestas sinceras y realistas. De lo contrario, las investigaciones flotan en el vacío estéril de aquello que “quiere ser” “siendo otro”.

El hecho de poner sobre la mesa una realidad que arroja resultados no muy alentadores en relación a la “manera” en que hacemos investigación, es un paso muy importante a fin de discutir y optar por políticas tendientes a la consolidación de estrategias que arraiguen nuevos “significados” en el quehacer científico. A partir de ahora, su investigación debe servir para revisar el momento previo a la redacción de las tesis, el sustrato académico que hace posible las confusiones que Ud. ha identificado. Su tesis da pie a que revisemos y critiquemos el “currículum”, la columna vertebral de todo el sistema educativo.

Le animo a que siga trabajando. Que estas conclusiones no queden atrapadas en hojas encuadradas, sino que recorran aulas y que desde allí propicien “cambios” a fin de favorecer investigaciones donde la imaginación no se vea encorsetada por los límites de la estadística y las realidades propias y apropiadas no sean mutiladas por teorías ajenas. Que lo útil sirva para acrecentar la solidaridad y que de esa manera las investigaciones de los seres humanos contribuyan a hacernos más humanos a fin de sentirnos libres, y en igualdad, asumirnos liberados.” (Dr. José Manuel Silvero Arévalos. 8 de Noviembre de 2012).
“Realmente es un trabajo interesante que intenta hacer aflorar lo oculto, lo

que se da por cierto y que como bien dices, influye y mucho en el progreso científico y la actualización en este caso del campo de la psicología clínica.” (Prof. Dr. Antonio Miñán Espigares, Granada, España. 8 de Noviembre de 2012).

Palabras-clave: razonamiento deductivo-inductivo – lógica formal – escuela psicológica conductista – la cosa o estructura epistemológica-psicológica neuronal – sistemas familiares.

Introducción

Este artículo científico trata de un informe acerca de la tesis del nivel de maestría titulado: “En busca de los paradigmas que sustentan los Trabajos Finales de Grado de la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Itapúa - Sede Encarnación”, que realiza el estudio de veinte libros de tesis disponibles en la biblioteca y utilizando lecturas epistemológicas asociadas a la psicología clínica van haciendo aflorar los significados allí disponibles que en su interpretación permiten distinguir la perspectiva dominante de la carrera y el tipo de escuela psicológica que guía la enseñanza de los futuros psicólogos clínicos. Como se trata de una investigación cualitativa en un segundo momento se realiza un procesamiento informático con el programa Atlas Ti V5 con el cual se logra reconocer el hallazgo más importante de esta investigación que es el de encontrar el borde del techo conceptual de la comunidad académica de la Facultad de Humanidades, carrera de Psicología Clínica de la UNI.

En el borde DE nuestro techo conceptual

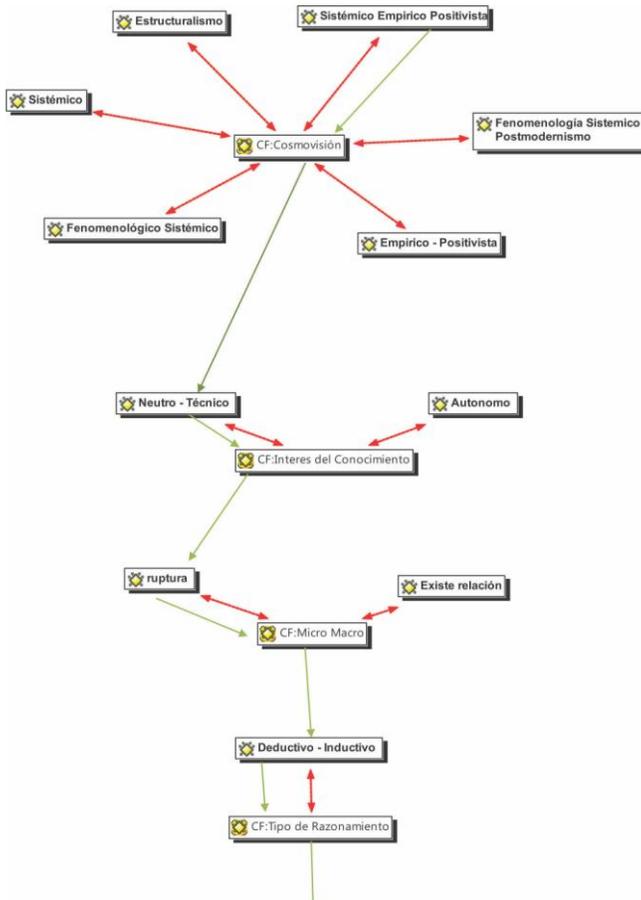
1.1. NUESTRO TECHO ES INCONSCIENTE

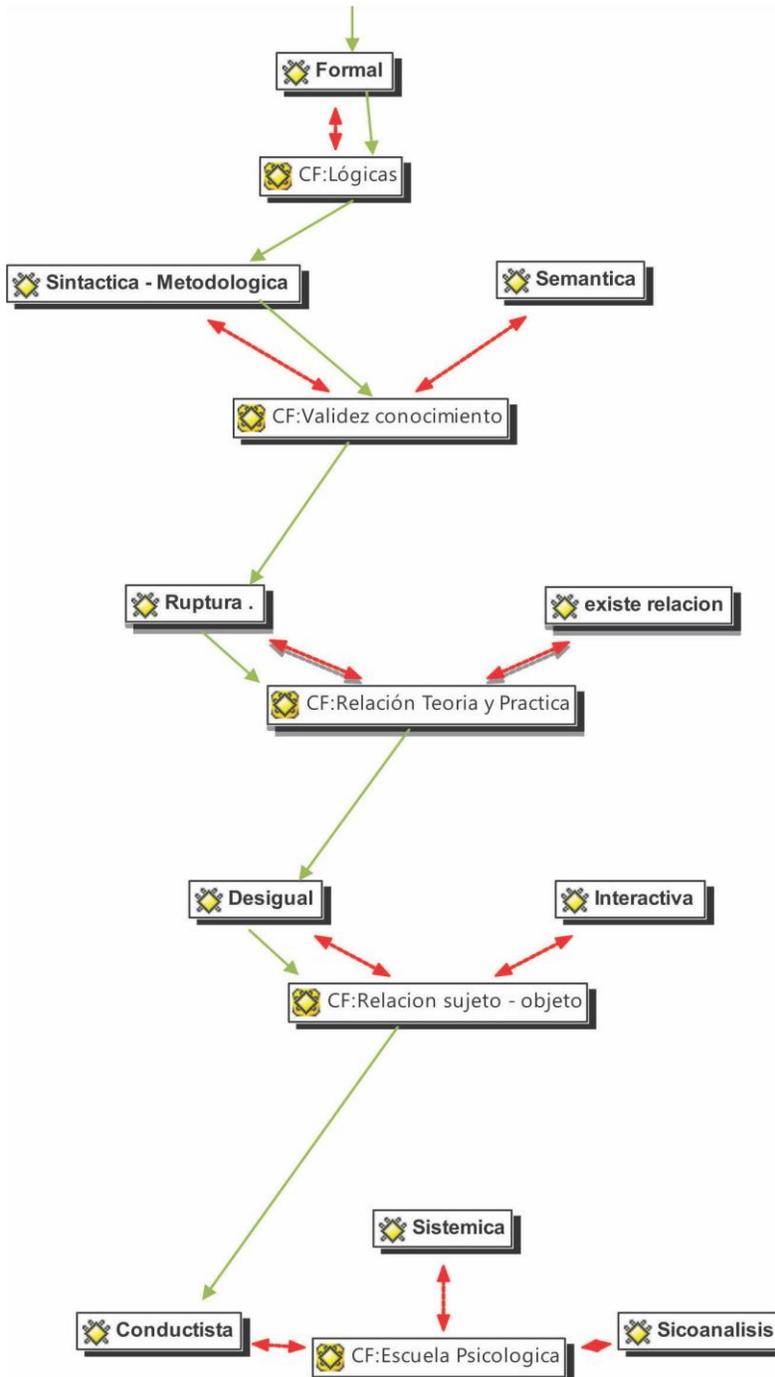
1.1.1 “Vivimos en una época triste, es más fácil transformar la materia, que un preconcepto”

Albert Einstein

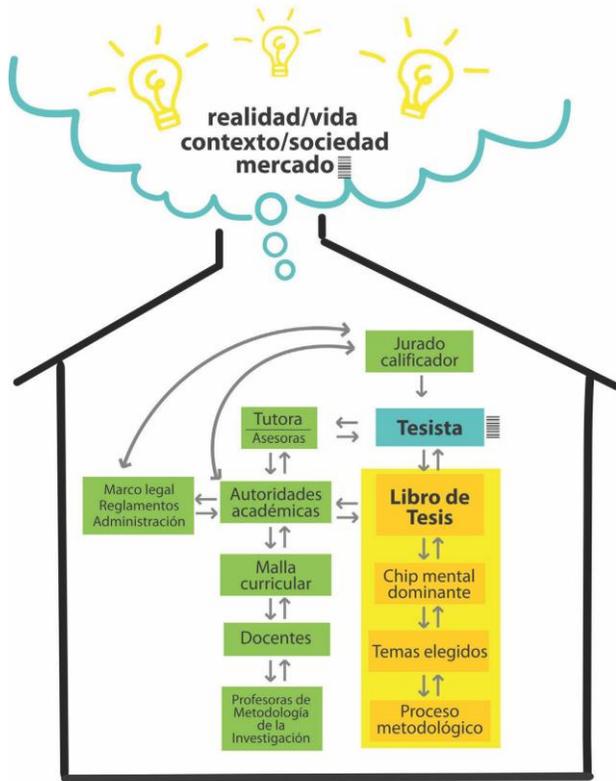
Ya en la etapa de conclusión de la elaboración de la tesis de la Maestría en Educación: a mi cargo, “En busca de los paradigmas de la carrera de Psicología Clínica de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Itapúa”, a la información cualitativa inicialmente

organizada y procesada manualmente, y que produjeron algunas conclusiones relevantes que responden al objetivo del título de la tesis, con fines de contrastación y validación de ello, tuve la oportunidad de aplicar el programa informático Atlas Tiv 5, para investigación cualitativa, en una de sus alternativas, como puede verse en el siguiente cuadro:





SISTEMA DE EDUCACIÓN



Autor: Prof. Arq. Roberto Cañete
Diseño infográfico: Belén Caballero

Pregunta genérica

¿Cuál es el paradigma dominante (la idea fuerza), en que se sustentan los libros de las tesis aprobadas en las Carreras de Psicología Clínica, Educacional y Laboral de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Itapúa sede Encarnación?

Los libros de TFG de la carrera de Psicología en un 99% están fundamentados en el enfoque epistemológico dominante de la “Ciencia clásica” (T.S.Kuhn), empírica-positivista, y en la escuela psicológica conductista con sus respectivas terapias de intervención y diagnósticos cuantitativos (ejemplos test, etc). La opción del enfoque no es tan pura, sino hay gran mezcla, sincretismo, entre los componentes del paradigma, debido a la debilidad del conocimiento epistemológico que es el fundamento de una reflexión.

Esta comprobación, revela la adopción de un enfoque vinculado al lejano pasado de la evolución de la ciencia, como por la inadecuación del mismo a la realidad social y

psicológica de la población del país, inmersa en fuertes cambios de todo tipo que generan un alto nivel de tensiones y stress.

Preguntas específicas

¿Cómo reconocer un paradigma dominante en las tesis de grado?

Por el proceso de investigación realizado en esta tesis.

¿Cómo determina y refleja el pensamiento epistemológico, los sistemas, los modelos de intervención en las diferentes terapias, e instrumentos prácticos de aplicación?

Se encontró una correlación entre el paradigma empírico positivista y la escuela psicológica conductista y sus terapias.

¿Existe coherencia lógica entre el enfoque dominante, la metodología y los instrumentos asociados con los que se elaboran los Trabajos Finales de Grado en las Carreras de Psicología Clínica, Educacional y Laboral de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Itapúa sede Encarnación?

Si existe.

¿Existe pertinencia y adaptación local de los test aplicados por los Trabajos Finales de Grado en las Carreras de Psicología Clínica, Educacional y Laboral de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Itapúa sede Encarnación en el estudio de problemas psicológicos?.

No existe. Se aplican los test pero no los procesan.

En el borde de nuestro techo conceptual

Las conclusiones de mi tesis acerca de la lectura epistemológica de los 19 libros de tesis de egresados en Psicología Clínica de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional de Itapúa, y cuyos resultados los veo como si esos libros antes olvidados en una biblioteca llena de polvo, ahora nos pueden hablar.

“El hallazgo inicial de que la totalidad de los 19 libros de tesis de Psicología Clínica, fueron escritos desde la cosmovisión empírico-positivista, relacionada con la corriente conductista que se trata de una “perspectiva mecanicista dominante en la psicología”, (Dr. Padre Gigio Ever) con alguna mención general a la fenomenológica psicoanalítica, y la visión de sistemas familiares, fue confirmado.

Esta mayoría se sostiene en los componentes del interés del conocimiento técnico, y la relación de ruptura micro-macro, pero es en el tipo de razonamiento deductivo- inductivo, y el tipo de lógica formal utilizado para ello, donde aparece la unanimidad de las respuestas, que se proyectan luego en la validez sintáctica-metodológica de las conclusiones descriptivas logradas, la relación dicotómica de ruptura entre la teoría y la práctica, así como la relación desigual del poder e iniciativa del proceso investigativo a favor del investigador con el objeto investigado pordebajado, concluyéndose en acciones de terapias de la corriente conductista, como las hegemónicas, y alguna mención

contradictoria de utilización de corrientes psicoanalíticas y de sistemas, como es un caso en que durante todo el proceso preside una corriente conductista dirigida, y al final menciona que debe buscarse la participación del paciente. Este es el techo conceptual al que pueden alcanzar esas personas. Con ellas los cambios e innovaciones y “reformas” son casi imposibles, porque su estructura epistémica y neuronal, coherente con sus intereses sociales y políticos, le ponen un techo.

El primer hallazgo relevante

Gracias al procesamiento informático con el Atlas Ti V5 logro el hallazgo más relevante, y fue que a nivel de discurso, aquello que se dice, se promete o se enuncia verbalmente, puede sugerir una invitación a la actualización tanto de la epistemología como de la psicología clínica para aprovechar sus avances actuales, mencionando propuestas novedosas que inspiran en los oyentes alguna motivación, pero a la hora de la acción, de la operacionalización, emerge inconscientemente aquello que se nombra como: episteme think, la cosa o estructura epistemológica, con la cual la persona lee su realidad problemática, piensa en ella para conocerla y describirla, para después tratar de solucionarla, y esa estructura que nos determina, en este caso se identifica con la ciencia clásica (Kuhn), empírico-positivista, cuantitativa, objetiva, dicotómica, asociada a la corriente de la psicología clínica conductista. Maturana habla de “determinismo estructural, que no es un supuesto ontológico, sino una abstracción de las coherencias de la experiencia” (Sara Jutorán). Pero esto, nos lleva al segundo hallazgo relevante:

El segundo hallazgo relevante:

¿Existe un hilo conductor de la reflexión que conecte e interaccione entre sí a todos los contenidos expresados en el índice de los Trabajos Finales de Grado en las Carreras de Psicología Clínica, Educacional y Laboral de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Itapúa sede Encarnación?

No hay un hilo conductor desde las preguntas iniciales a las conclusiones. Se trata de un desarrollo discreto de fragmentaciones aisladas. Hay recolección de datos, procesamiento parcial, pero no una reflexión.

Luego de muchas vueltas y postergaciones, y por temor al riesgo y a lo que se considera como interrogante, misterio o innovación, terminan eligiendo lo que les conviene que es “más de lo mismo”, o la solución que presenta Luchino Visconti en su filme “El Gatopardo”: “Cambiar algo para no cambiar nada”.

¿Hasta qué nivel de comprensión y profundidad abstracta alcanzan los libros de tesis producidos por los egresados de la carrera de Psicología de la UNI?

Según Gregory Bateson, los niveles de profundidad, comprensión y explicación de las abstracciones resultantes de las interpretaciones, y cito varias que son, entre otras: a. nivel cero, que se identifica con la simple organización de los datos del estudio y los

informes resultantes, b. nivel descriptivo, que refiere el aspecto objetivo tautológico del estudio, c. Nivel teórico conceptual, que es la construcción abstracta resultante del análisis cualitativo, que liga los componentes en redes interactivas y el nivel de poder que despliegan en el sistema.

Finalmente, la interpretación se ha vinculado a los objetivos iniciales y se ha buscado responder a las preguntas impulsoras, primero con una lectura de perspectiva tradicional evaluativa, y segundo, con una lectura emergente que será crítica.

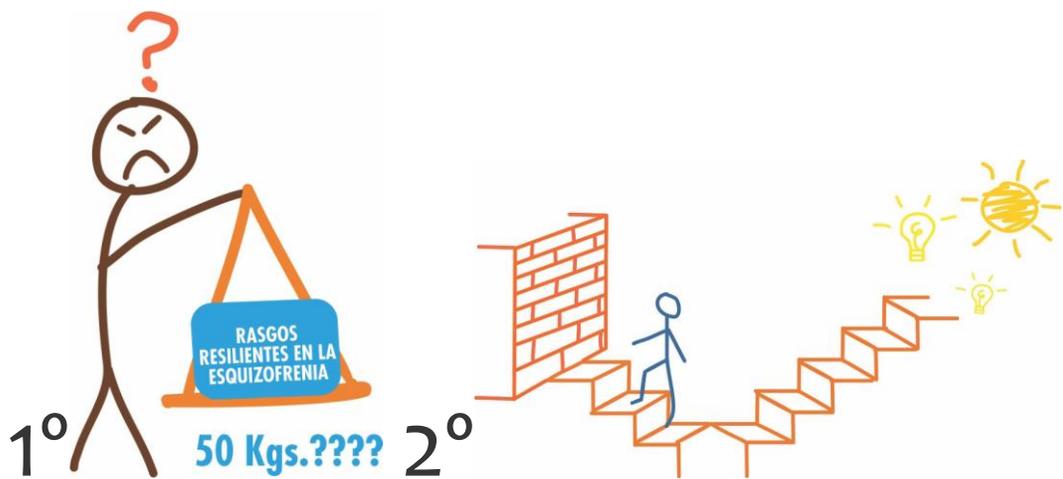
Los tesisistas llegan solamente al nivel b. de la tipología de Bateson (nivel b. descriptivo), o sea no se llega a completar una reflexión.

Existe un sistema institucional, de autoridad y de marco legal que está instalado en este modelo, y su propia reproducción se relaciona con su persistencia. La reflexión sobre este sistema, ya no es tema de esta investigación. Lo que hicieron estos estudios fue comprobar y visibilizar un hecho que persiste inconsciente, que a veces es motivo de tertulia en los pasillos, pero que influye en nuestra conducta, pues dispone de gran poder de influencia en nuestra vida académica de Humanidades de la UNI, esculpiéndonos a su imagen y semejanza, bien alineados como “un ladrillo en la pared de la sociedad conservadora construida sobre la certidumbre abstracta e ideal”, al decir de Pink Floyd, hoy podríamos decir que ya no sería un ladrillo, sino cada persona producto de la fábrica de la educación formal, lleva una marca de código de barras orientada al mercado, con el proceso de enseñanza aprendizaje ritualizado, por los reglamentos y jurados, aunque nosotros comprobemos que ya el sistema educativo de este modelo, no disponga de validez científica, ni de actualidad que lo sustente, y solamente le reste el poder, y la ritualidad de la forma, por su completa ruptura con las necesidades psicológicas y sociales del siglo XXI, y de la población encarnacena necesitada de salud mental.



La lectura de los diecinueve libros de tesis de psicología clínica revelan los siguientes hallazgos:

1°

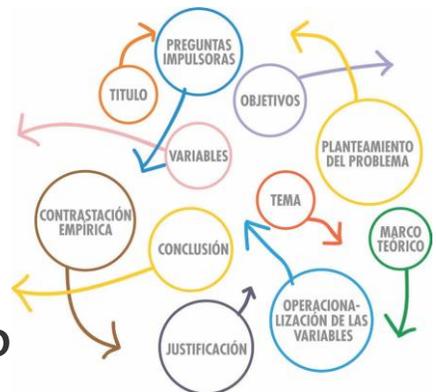




El hallazgo fundamental:
Nuestros techos reposan en el Inconsciente de nuestras estructuras epistémicas y neuronales.

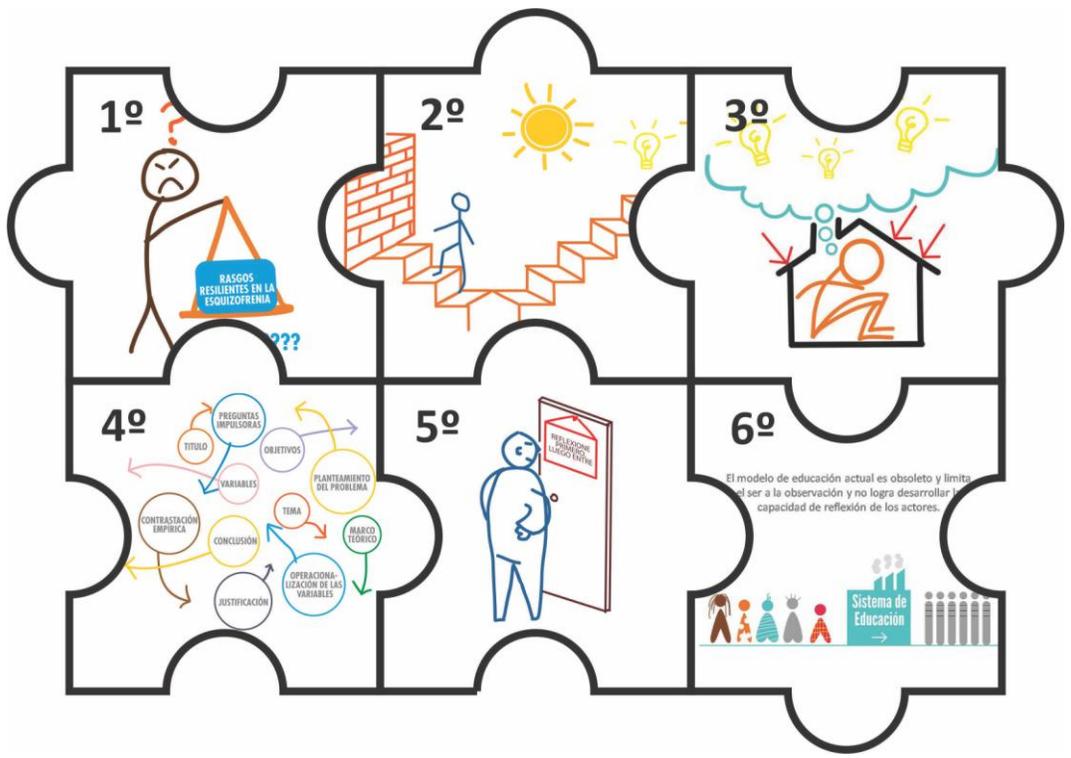


El modelo de educación actual es obsoleto y limita el ser a la observación y no logra desarrollar la capacidad de reflexión de los actores.



Propuesta

La propuesta sería abordar la solución de los hallazgos en forma integral, en una gestalt sistémica histórica y contextualizada, reuniéndolos, antes que vivirlos fragmentados, y con ello realizar el Ciclo de la Reconceptualización de las ciencias.



CICLO de RECONCEPTUALIZACIÓN de las CIENCIAS



Referencias Epistemológica

- [1] Atlan, H. (1991). Con razón y sin ella. Barcelona- España: Tusquets Editores.
- [2] Bachelard, G. La formación del Espíritu Científico.
- [3] Bateson, G. (1993). Espíritu y naturaleza. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- [4] Cañete, R. (2005). Descubriendo los Paradigmas vigentes de la Carrera de Arquitectura de la Universidad Nacional de Asunción. En U. N. Asuncion, Investigaciones y Estudios de la UNA vol II (págs. 159- 174). Campus San Lorenzo: UNA.
- [5] Cañete, R., & Montes, P. (1986). Caja de Paradigmas. Bogotá Colombia.
- [6] Capra, F. (1992). El punto Crucial. Buenos Aires Argentina: Estaciones.
- [7] Fals Borda, Orlando, Investigación-Acción-participativa, Bogotá 1970.
- [8] Feyerabend, P. K. (1997). Contra el método. Ariel.
- [9] Kuhn, T. (1996). La estructura de las revoluciones científicas. Chile: Fondo de Cultura Económica.
- [10] Morin, E. (1994). Introducción al pensamiento complejo. España: Gedisa.
- [11] Samaja, J. (2006). Epistemología y metodología. Buenos Aires: Eudeba.
- [12] Senge, P. M. (1990). La quinta disciplina. Barcelona- España: Granica.
- [13] Stewart, R. (1997). Ideas que transformaron el mundo. Barcelona- España: Circulo de Lectores.
- [14] Muñoz Justicia, Juan, Univertitat Autònoma de Barcelona, Atlas.ti 5, noviembre 2005, versión 3. 03.
- [15] Godet, Michel, Prospectiva, estratégica, paris 1980, Francia.
- [16] Von Bertalanffy, Ludwid, Teoría General de Sitemas, Canadá 1950.
- [17] Cubilla, Antonio. (1 de Noviembre 2012). Comunicación Personal.
- [18] Silvero Arévalos, José Manuel. (8 de Noviembre de 2012) Comunicación Personal.
- [19] Miñán Espigares, Antonio. (8 de Noviembre de 2012) Comunicación Personal.
- [20] Najmanovich, Denise. (2008). Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo. Buenos Aires: Biblos
- [21] Piaget, Jean. (1970). Naturaleza y métodos de la epistemología. Editorial Proteo. Buenos Aires.

- [22] Peña Correal, Telmo Eduardo. (1987). La doble naturaleza de la psicología. Universidad de los Andes, Texto y contexto. Ciencia y método I, Número 11, Mayo – Agosto, Bogotá – Colombia.
- [23] Jutorán, Sara. (1994). El proceso de las ideas sistémico – cibernéticas. Asociación Sistémica de Buenos Aires - Argentina, Sistemas Familiares, Año 10 – N°1 – Abril 1994.
- [24] Olivares Rodríguez, José, Méndez Carrillo, Francisco Xavier, Maciá Antón, Diego, (2006). Tratamientos conductuales en la infancia y la adolescencia (Bases históricas, conceptuales y metodológicas. Situación actual y perspectivas futuras). Ediciones Pirámide, Madrid – España.

Cambios de código en el uso social del Guaraní paraguayo: clasificación Y Análisis

Ernesto Luís López Almada

Licenciado en Bilingüismo Guaraní-Castellano por la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní. Universidad Nacional de Itapúa. e-mail: elopez@uni.edu.py; elpezal@yahoo.com

Shaw Nicholas Gynan

PhD, Doctorado en Filología y Lingüística Iberorromances. Departamento de Lenguas Clásicas y Modernas. Universidad de Washington del Oeste.

[e-mail: Shaw.Gynan@wwu.edu](mailto:Shaw.Gynan@wwu.edu)

Resumen

Esta investigación presenta un estudio sobre los diferentes cambios de códigos que se observan entre los hablantes bilingües en el Paraguay. Se aplicaron dos instrumentos de medición lingüísticos: una composición oral y una entrevista estructurada, las cuales fueron analizadas de manera cualitativa y cuantitativa. Se demostró que la aplicación de un instrumento u otro influye definitivamente en la capacidad de producción oral de las personas que fueron parte del estudio. Los cambios de códigos hallados durante el estudio resultan difícil de cuantificar aunque el llamado jopara no es evitable y como con cualquier lengua, la normativización crea un registro formal que caracteriza el uso de personas instruidas.

Palabras-Clave: Bilingüismo – Diglosia - Cambios de Código.

Ñemombyky

Ko Tembikuaareka ohechauka peteĩ jeporeka ñe'e ñemoambue rehegua ojehecháva Paraguái pe iñe'êkoíva apytépe. Ojeipuru kuri mokoĩ Ñe'êpurukuaa apoukaha: peteĩ ñe'ê'ayvu jejapo ha ambuéva katu ñe'ejováí, ko'áva ojeipurukuri ijehesayijo ha'gua tapichakuéra ñe'êngue hetakue jave ha ipyegua guive. Ko tembikuaareka ohechauka kuri mba'éichapa ojeipuru ramo peteĩva téra ambue ñe'êpurukuaa apoukaha, ko'áva ombotove téra omongyre'y tapichakuerape oñe'ê ha'gua. Umi ñe'ê ñemoambue ojejuhu va'ekue ko tembikuaarekápe hasy ñamoteĩ teĩ ha'gua, ha pe jopara ojeheróva ndaikatúi ndojepurúivo, ha ambue ñe'êicha oñempuyenda pora vove peteĩ ñe'ê ojehechauka mba'éichapa oñe'ê tapicha ikatupyryva.

Ñe'ê Tekotevetéva: Ñe'ekõi – Diglosia – Ñe'e Ñemoambue.

Abstract

This research presents a study about the different language contact phenomena observed within bilingual people in Paraguay. Two different instruments to measure linguistic performance have been applied: one of them was the oral composition and the other was oral proficiency interview. Both were analyzed quantitatively and qualitatively. Analyzed qualitatively and cuantitativamente. The study showed that applying either one of the instruments, definitely influence the oral performance of the individuals who participated of the study. The code switches found in this research might be difficult to quantify but the so called jopara is not evitable and similarly as any other language, standardizations creates a formal register that characterizes the usage of educated people.

Key Words: Language contact phenomena - Diglossia - Code-switching.

Introducción

El fenómeno sociolingüístico del bilingüismo en el Paraguay, como alguna vez lo dijo el propio Fishman (1967), ha sido un tema fascinante de estudiar y analizar a profundidad por académicos, estudiosos y expertos en campo de la lingüística. Atendiendo esta particularidad de la lengua guaraní en el contexto paraguayo se propone el estudio de los cambios de códigos que se presentan en la lengua guaraní entre los hablantes de la misma. Dentro de un contexto bilingüe la selección del uso de un idioma u otro está determinado tanto por factores sociales como así también lingüísticos. En este contexto existen diferentes instancias de uso de las dos lenguas.

Muysken (2002), un prominente lingüista e investigador de los usos lingüísticos en un contexto bilingüe identifica tres tipos básicos de Cambios de Código El término cambio de código se refiere al uso sistemático y simultáneo de dos lenguas o una variedad de lenguas durante el proceso de conversación entre los que hablan más de una lengua o una variedad de lenguas. Los cambios de códigos pueden variar desde un nivel levemente invasivo y puede llegar hasta un nivel altamente invasivo.

Antes que nada cabe aclarar que el cambio de código no incluye el fenómeno del préstamo

lingüístico. En el ejemplo 1 abajo, se presenta una oración en la que hay un par de préstamos

léxicos del castellano al guaraní. Aunque puede ser difícil distinguir entre un cambio de código y un préstamo, hay unas pistas lingüísticas que nos pueden ser útiles al emprender dicha tarea. Una es la incorporación fonológica del vocablo a la fonología del guaraní. Otra es la incorporación morfológica. Los dos procesos se ejemplifican en el ejemplo 1. La raíz verbal -vetuna se deriva del sustantivo castellano 'betún'. El primer sonido de 'betún' es una consonante bilabial oclusiva sonora, pero al incorporarse al guaraní como préstamo se convierte en consonante labiodental. El segundo sonido, la 'n', se incorpora morfológicamente al ser prefijado para indicar

sufijado para indicar el futuro obligatorio. La 'a' final de 'revetuna' originalmente fue la vocal temática de la conjugación en castellano, pero al ser prestada la palabra al guaraní, la vocal temática ha perdido su sentido gramatical.

El nivel más bajo en que se observa el intercambio de códigos lingüísticos según Muysken

es denominada Inserción Léxica. En el contexto paraguayo, ésta consiste en meter una palabra del castellano en el guaraní hablado. La inserción se debe al hecho de que el hablante no sepa la palabra en su lengua materna guaraní. A continuación se presenta en el ejemplo 2, el cual tiene varios tipos de cambio de código. En este aspecto no es fácil distinguir ni tampoco es sencillo hallar el punto de separación de lo que sería un préstamo

léxico y una inserción. Un ejemplo muy claro a lo expuesto anteriormente es la expresión en guaraní: O-tira hi'arco 'el/ella estira su arco' El término que es insertado de una lengua a

otra, generalmente no sufre variaciones morfológicas ni fonológicas. Como se ejemplifica más abajo en el ejemplo 2, el morfema del guaraní 'páharo' es claramente una inserción del castellano. De esto podemos estar seguros ya que el mismo hablante, utiliza más adelante el término correspondiente al guaraní guyra 'pájaro' durante su producción oral. Seguidamente, Muysken nos expone un fenómeno bastante complejo a lo que él denomina

alternancia de idioma, el cual se ejemplifica en la oración 3. En este ejemplo, la primera parte de la oración se halla completamente en guaraní y el cambio de código se produce al límite de una cláusula introducida por el término porque. Sin entrar en mayores detalles, uno se puede percatar observando la GMI (Glosa Morfológica Interlineal) que el castellano está completamente inflexionado de morfemas gramaticales. A parte del cambio de registro, no existe ninguna intrusión de una lengua sobre la otra.

Por último, Muysken identifica un fenómeno bastante complejo al que él denomina lexicalización congruente. Este fenómeno ocurre cuando dos lenguas comparten una estructura gramatical que puede ser completada lexicamente con cualquiera de las lenguas que el hablante maneja. A continuación se expone en el ejemplo número 4. Éste, es un ejemplo extraordinariamente complejo, y es el objeto de estudio en esta investigación. En este sentido, cabe resaltar que el hablante de aproximadamente cincuenta años al momento de realizarse la grabación, vive en una zona con altos niveles de hablantes de la lengua guaraní, pero que antes de su formación escolar fue llevado por su padre a la Argentina para trabajar por varios años y en donde también recibió educación escolar. La estructura básica de su producción oral se halla en guaraní, pero partes muy significativas de la misma están en castellano. Sin embargo, se puede observar que no es un cambio de registro en su totalidad ya que en medio de la cláusula, el hablante vuelve a producir en guaraní.

1. Re-vetuna-va'erâ nde sapatu-Ø.

2sg-embetunar-fut.obl 2pos zapato-pl

'Tienes que embetunar tu zapato'

2. O-ñe-pyrũ-ta-hína la karai-kuéra o-tira la hi'-arco-kuéra o-japi haña la páharo.

3-imp-empezarv-fut-3-prog def hombres-pl 3-estirarv 3pos-arcos-pl 3-killv consec gnr pájaros

'Los hombres empezaron por estirar el arco y la flecha para disparar pájaros.'

3. Ché-ve roguará a-vy'a-vé-ta ore mbovy-rô porque teng-o mi-s justificad-a-s razones.

1sg-dat dest 1sg-feliz-comp-fut 1pl.exc poco-cond porque tener-1sg.prs.ind 1sg.pos-pl justificado-f-pl razón-pl

'Para mí, seré más feliz si somos pocos porque tengo mis justificadas razones'

4. Oi-me-ne-ko la i-falta'ará el día en que ij-edad ha hora roguará o-guereko

3sg-exist-fut.dub-ver def 3sg-falta-fut.obl el día en el que 3sg.pos-edad conj time when 3sg-have

aunque s-ea peteĩ-mi uno o dos la o-cuida haguã hese-kuéra.

although exist-prs.subj one-dim one or two rel 3sg-care consec 3acupl

'Seguro que llegará el día en que llegarán a ser mayores y que necesitarán aunque sea uno o dos que cuiden de ellos'

5. O-reko, este ya recibí-ha gente, sala, nd-ai-kuaá-i mba'é-icha-pa j-a'e.

'Tiene, este, ya una sala, una sala, no sé cómo lo decimos.'

La intención de esta investigación es la de demostrar la variedad de registros entre los hablantes bilingües en Paraguay como así también demostrar el uso lingüístico que los hablantes hacen de la lengua en particular atendiendo a los datos lingüísticos obtenidos durante la recolección de datos.

Objetivos

Objetivo General: Analizar los diferentes cambios de códigos lingüísticos utilizados por los hablantes de la lengua guaraní y castellana atendiendo el contexto bilingüe del país.

Objetivos específicos: Los objetivos específicos presentados a continuación responden a las preguntas específicas citadas más arriba:

Analizar los distintos cambios de códigos que se observan entre los hablantes de la lengua guaraní.

Analizar las características morfológicas y sintácticas en los cambios de códigos observados entre los hablantes de la lengua guaraní.

Indagar la relación existente entre los tipos de cambio de código utilizados y la formación académica de los hablantes de la lengua guaraní.

Definición de variables

Variables independientes: Contexto sociolingüístico: Entrevista estructurada versus Composición oral, siendo ésta representativa de un contexto formal y aquella de un contexto informal. Algunas variables que se pueden incluir de manera informal son:

- Nivel de bilingüismo según las medidas cuantificadas de la composición oral,
- Nivel de instrucción, lugar de origen (rural o urbano).
-

Justificación de la importancia del estudio

La importancia de esta investigación consiste básicamente en que no se observa ni se tienen antecedentes de este tipo de estudios en los cuales se comparen la producción formal e informal del individuo en lengua guaraní. Es por eso que se pretende analizar la lengua atendiendo a la necesidad existente a nivel científico que ayude a comparar y demostrar el uso de cambio de código a nivel lingüístico entre los hablantes paraguayos.

Cabe destacar de que este estudio se hace incapie en los aspectos semánticos, léxicos y morfológicos de los hablantes del castellano y el guaraní en el Paraguay. En este sentido, resulta interesante destacar el uso lingüístico que los hablantes demuestran al hablar el guaraní de manera particular atendiendo al alto grado de estigmatización que tiene la lengua entre los hablantes. Así como lo describió el Fishman (1967), cuando se observa la realidad diglósica en un contexto bilingüe, en la mayoría de las veces sucede que una lengua se halla subordinada a la otra.

Atendiendo este contexto, el Paraguay con la lengua guaraní, una lengua que ya se hablaba y se esparcía por en una gran extensión geográfica de América del sur, ha pasado por innumerables avatares para que la lengua sea reconocida no sólo como un elemento de comunicación de la mayoría de la población paraguaya sino también un elemento clave de la cultura y la identidad de su pueblo.

Cambio de Código

Cabe resaltar que durante el proceso de producción oral, los hablantes utilizan los múltiples elementos lingüísticos de las distintas lenguas cuando se comunican unos con otros. Es así que el cambio de registro abarca básicamente el uso de más de una variedad lingüística de manera consistente atendiendo tanto los aspectos fonológicos como así también el aspecto sintáctico de las distintas variedades de lenguas que hablan.

Cambio de Código y Diglosia

Cuando se tiene una situación diglósica como lo apunta Fishman (1967) y posteriormente dicha idea es reforzada por Blom y Gumperz (1972), los hablantes de una lengua generalmente recurren a utilizar una lengua u otra en un ambiente multilingüe atendiendo

la situación en la que se hallen y el tema el cual estén abordando. Por ejemplo, un niño bilingüe en Paraguay que se acostumbra a comunicarse en el hogar con sus familiares en guaraní, probablemente cuando esté en la escuela lo haga mayormente en castellano con

sus profesores y en un ambiente más informal como en el recreo recurra nuevamente a la lengua que acostumbra a hablar con sus padres. Esto refuerza claramente la idea de cómo una lengua puede ser utilizada atendiendo el contexto en la que se encuentren los individuos quienes la hablan.

Esta investigación tiene un enfoque mixto, es decir, abarca los dos enfoques -cuantitativo y cualitativo- para responder distintas preguntas de investigación de un planteamiento del problema, Hernández Sampieri (2006). El primer instrumento, el de composición oral, produce resultados abreviados que se prestan a un análisis detallado de producción lingüística y un lenguaje formal en el cual se observa mucho menos el fenómeno del cambio de código.

La entrevista estructurada arroja resultados cuantitativos que ayudan a ubicar el nivel de competencia y cambio de registro que producen los hablantes bilingües en Paraguay. Se aplican criterios gramaticales y comunicativos para determinar el nivel de competencia en el cual el hablante debe clasificarse. Se puede destacar que durante la entrevista estructurada los individuos son más propensos a recurrir a los cambios de registros, y las producciones orales presentan mayor interferencia de una lengua sobre la otra, en este caso del castellano sobre el guaraní.

El nivel de análisis es descriptivo y comparativo. Es descriptivo respecto al análisis del lenguaje producido durante las pruebas de competencia. Es comparativo en el sentido de que utilizamos las variables categoriales para ver si hay variación en los aspectos gramaticales y comunicativos.

Las personas que fueron entrevistadas para este estudio son de Gran Asunción, Paraguarí y otras del departamento de Itapúa.

La entrevista oral se desarrolló para otro estudio (Lugo Bracho 2008), en el cual participaron unos 72 hablantes, quienes representaban una amplia gama de competencias y que venían de varias localidades del país. Es ese universo del cual el presente estudio forma parte.

La muestra es por conveniencia y abarca a personas jóvenes y mayores de edad, del campo y de la ciudad, de diferentes niveles de instrucción y de ambos sexos.

El presente estudio abarca un análisis de los niveles fonológicos, morfosintácticos y léxicos. Igualmente, se realiza un análisis de la duración y la fluidez tanto de las composiciones orales como las entrevistas de proficiencia.

Las entrevistas se realizaron en una variedad de contextos, en el aula universitaria, en casa, al aire libre. Se empleaba una computadora portátil para mostrar las láminas y proyectar y grabar el lenguaje del ejemplo de la composición oral.

Hay dos instrumentos. El primero es la composición oral y el segundo es la entrevista oral.

La entrevista comienza con la composición oral. Se le explica al entrevistado el procedimiento y se le da la elección de comenzar en guaraní o castellano.

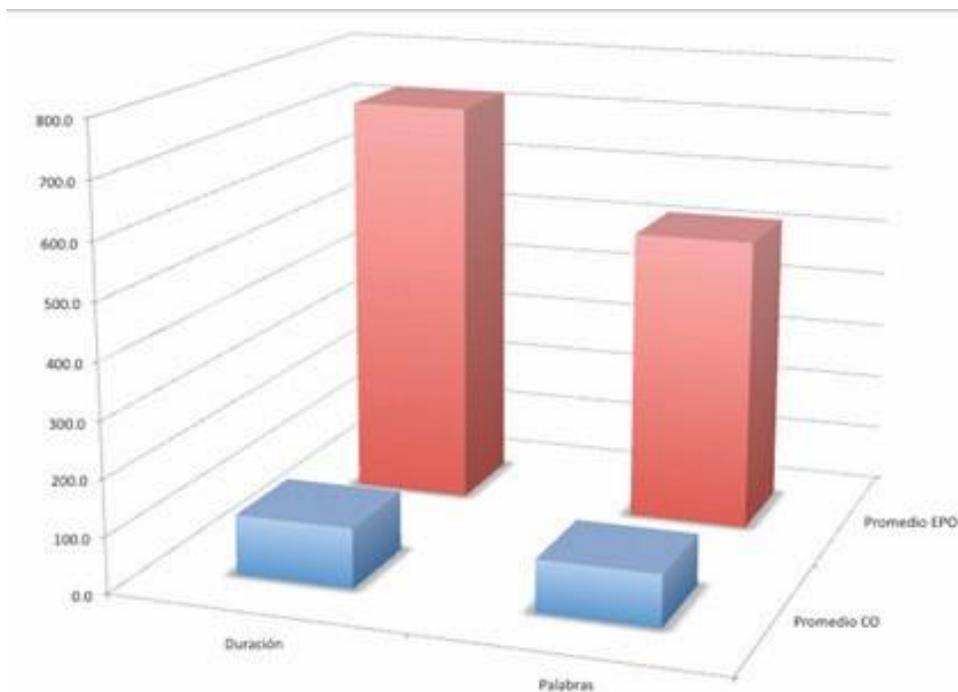


Figura 1. Promedio de duración (en segundos) y palabras por tipo de instrumento (N=17).

Fuente Propia

- La composición oral duró un promedio de 106,4 segundos, mientras que la entrevista media era de 727,5 segundos.
- Los entrevistados produjeron un promedio de 91,9 palabras durante la composición oral y un promedio de 522,4 durante la entrevista oral.

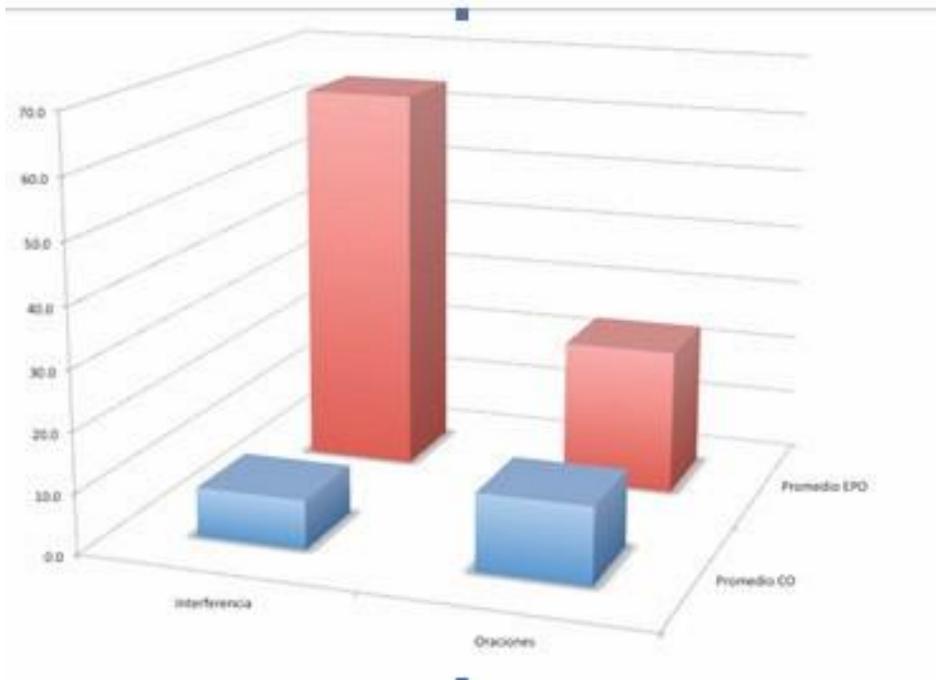


Figura 2. Promedio de hispanismos y oraciones (N=17)

Fuente Propia

- Durante la composición oral se observó un promedio de 8,1 palabras en castellano dentro del guaraní, mientras en la entrevista oral había 64,5 palabras en castellano.
- Los entrevistados produjeron un promedio de 12,8 oraciones durante la composición oral y un promedio de 24,2 durante la entrevista oral.
- Se puede calcular una tasa de interferencia castellana en guaraní al dividir el número de hispanismos por el total de palabras.
- Mientras que hay una tasa de interferencia media de sólo el 7.20% para las composiciones orales, el 21.61% de las palabras en las entrevista es de origen castellano.

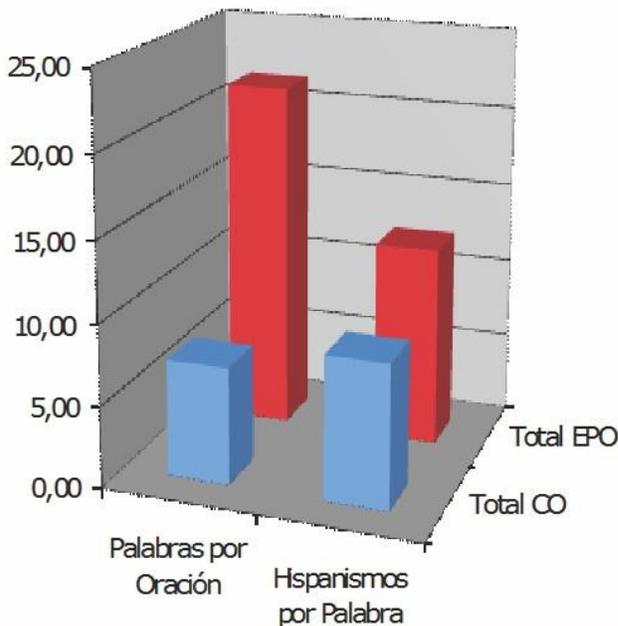
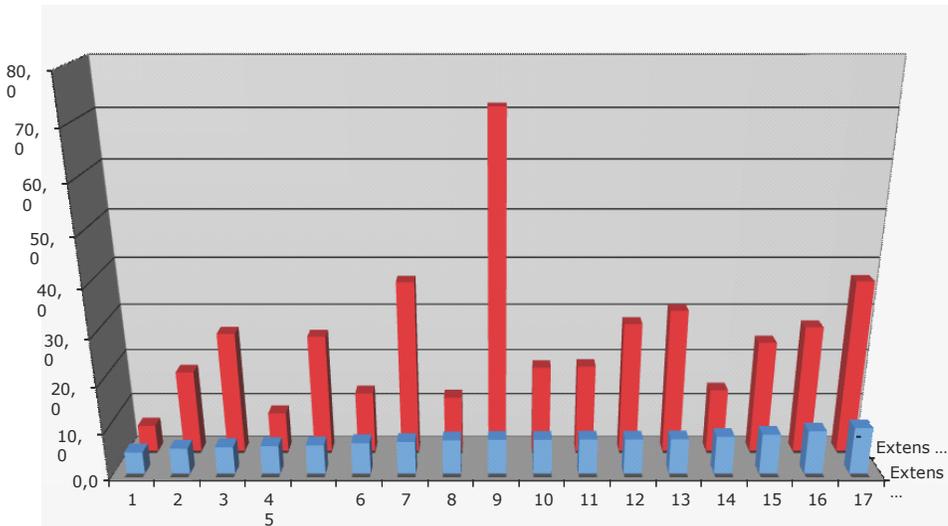


Figura 3. Extensión oracional y porcentaje de hispanismos (N= 17)

Fuente Propia

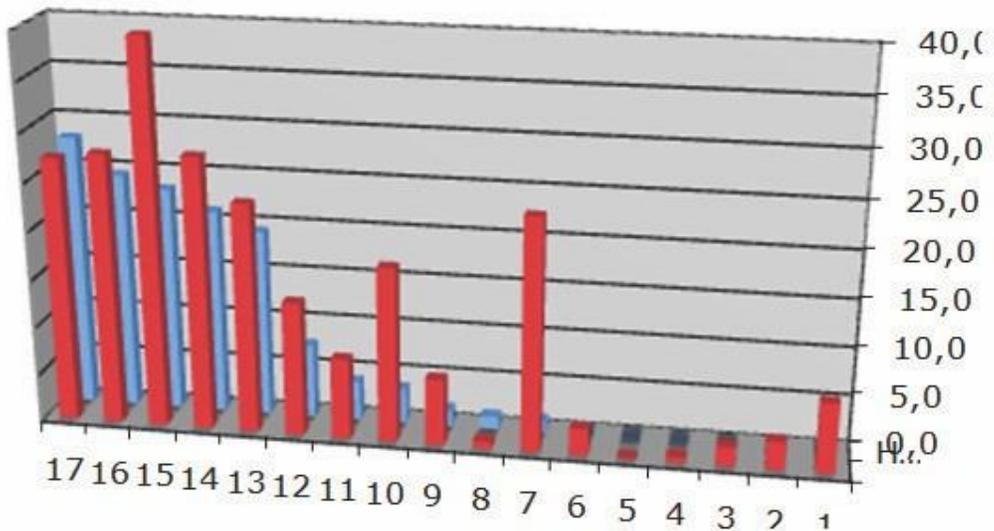
- Una medida muy simple de complejidad sintáctica es la extensión oracional, es decir, el número de palabras por oración.
- Las oraciones de la composición oral son más cortas, de un promedio de sólo 7.2 palabras. Las de la entrevista presentan tres veces la extensión de la composición oral, es decir oraciones de un promedio de 21,61 palabras.
- Se puede calcular una tasa de interferencia castellana en guaraní al dividir el número de hispanismos por el total de palabras.
- Mientras que hay una tasa de interferencia media de sólo el 7,20% para las composiciones orales, el 21,61% de las palabras en las entrevista es de origen castellano.



Fuente Propia

Figura 4. Extensión por instrumento.

- Se calculó la prueba-t para comparar los promedios de extensión oracional.
- Las oraciones de la entrevista oral son significativamente más largas que las de la composición oral.
- Para determinar si había alguna correlación entre la extensión oracional de los dos instrumentos, se calculó la probabilidad de obtener el coeficiente Pearson.
- La probabilidad de obtener el coeficiente de 0,36 es igual a 0,15.
- Los entrevistados no variaban en cuanto a la extensión de sus oraciones. Todos presentaban oraciones relativamente cortas cuando realizaban la composición oral.
- Por otro lado, durante la entrevista se observó tremenda variedad respecto de la extensión de oraciones.



Fuente Propia

	<i>Hisp./Pal. Composición Oral.</i>
	<i>Hisp. / Pal. Entrevista de ProficiEnCia Oral</i>

FIG. 5. Hispanismos por instrumento

- Se calculó la prueba-t para comparar las tasas de interferencia castellana producida en respuesta a los dos instrumentos.
- Se produjo un porcentaje significativamente más alto de hispanismos durante la composición oral.
- Para determinar si había alguna correlación entre la interferencia del castellano durante la producción en respuestas a los dos instrumentos, se calculó la probabilidad de obtener el coeficiente Pearson. La probabilidad de obtener el coeficiente de relación 0.86 es menos de 0,01.

Es decir que aquellos quienes cambiaron de código durante la Composición Oral, también lo hicieron durante la Entrevista Oral.

- Las personas que presentaban poca interferencia del castellano durante la composición oral también evitaban el castellano durante la entrevista.
- Por otra parte, las personas que más recurrían al castellano para la composición oral eran los que más recurrían al castellano durante la entrevista.

Resultados cuantitativos. Análisis cuantitativo

Se entrevistó a un total de 17 personas, de quienes cinco eran hombres y doce eran mujeres. La edad media de los entrevistados era de 37,7 años con una desviación estándar de 16,7 años. El entrevistado más joven tenía 16 años y el mayor de edad entre los entrevistados tenía 73 años de edad. Algunos de los entrevistados tenían poca instrucción formal y otros eran egresados universitarios.

La duración total de las entrevistas es de 203,1 minutos. El promedio de las entrevistas es de 11,9 minutos con una desviación estándar de 4,4 minutos. La entrevista más corta duró sólo 2,7 minutos mientras que la más larga duró 17,2 minutos.

Durante las entrevistas se produjeron 8.881 palabras, con una media de 522,4 palabras por entrevistas y una desviación de 203,7 palabras. Los entrevistados produjeron un total de 411 oraciones. La entrevista media tenía 24,2 oraciones con una desviación estándar de 8.5 oraciones.

Los entrevistados variaban en cuanto a la extensión de las respuestas que daban durante la entrevista. La respuesta media era de 24,7 palabras con una desviación de 15,1 palabras. El entrevistado más parco produjo respuestas cortas de sólo 5,8 palabras con una desviación de 3.3 palabras. El entrevistado más voluble produjo respuestas largas de un promedio de 71,4 palabras y una desviación de 99,0 palabras.

El entrevistador produjo un total de 2.976 palabras entre 416 oraciones. Por entrevista produjo un promedio de 175,1 palabras entre 24,5 oraciones con una desviación de 48,4 palabras y de 7 oraciones. Ya que seguía una lista de preguntas predeterminadas, la extensión promedio era corta, de 7,4 palabras con una desviación de sólo 1,9 palabras.

Resultados cuantitativos

- Los resultados cuantitativos nos revelan que el instrumento influye sobre la producción lingüística observada, pero que también dicha producción varía según el individuo. Por lo tanto, es menester ver de cerca qué clases de interferencia había y quiénes tendían a usarlas.
- Los resultados del análisis nos pueden ayudar a formular prioridades para futuros estudios. A continuación examinaremos cuatro clases de interferencia castellana:
 - 1. Préstamos lingüísticos
 - 2. Lexicalización congruente
 - 3. Alternancia de código
 - 4. Inserción léxica.

Prestamos lingüísticos.

Ha la kuñakaraikuéra katu **ojunta la** yva, omono'õ, ome'êhaña **ifamiliakuérape** ha upéi katu, ohóta hikuéi **juntopa** ka'aguyre **omarika**, ojapi **la** guyrakuéra ha ogueru ome'ê **ifamiliakuérape**.

'Y las mujeres recogían los frutos, para alimetar a sus hijos, luego irán todos juntos al bosque a cazar pájaros para alimentar a sus familiares.'

En el caso de esta hablante, quien es de lengua materna guaraní, el castellano presente es una característica del guaraní paraguayo, el llamado jehe'a.

Inserción léxica

Chéngo ha'e, ani epytati neañoite. **Porque** che avei che guaiguive vove yma che sy ha che túva ndoikovemo'ái chendive **eternamente** ajépa, ha upévarango che ikatúramo **aunque sea** peteĩmi reguerekova'erã, oikova'erã nderehe ha nde reikova'erã hese.

'Yo digo, no te quedes sólo. Porque yo también cuando envejezca mi padre y mi madre no estarán conmigo eternamente verdad?, es por eso que para mí, si uno puede aunque sea uno debiera de tener para cuidar de él y él cuiede de ti.'

Aquí el uso de 'porque' no es necesario, sino que se emplea para suplementar su guaraní con la conjunción adverbial causativa del castellano. Algunos aseveran que el uso de 'porque' en guaraní ya es una característica permanente de la lengua, pero se puede evitar por uso del sufijo -re o del sufijo -gui. Sin embargo, 'eternamente' y 'aunque sea' son otros ejemplos muy claros de inserción léxica del castellano. Especialmente en el caso de 'eternamente', parece razonable suponer que la hablante no sabe decir esto en guaraní. Aquí el uso de porque no es necesario, pero sostenemos que se emplea debido a la influencia del castellano. Asimismo, 'eternamente' y 'aunque sea' son otros ejemplos de inserción léxica del castellano.

Alternancia de código

(eh) pe tenda che aikoha (eh) **es humilde, no sé cómo decir, es un barrio muy humilde**, ndaikuaái peêpa pehendu (eh) **Bañado Takumbu, Bañado Takumbu** (eh) heta (eh) mba'êicha ava heta (eh) heta ava, **de diferente clases de personas vas a encontrar en ese barrio (eh) distintas personas**.

'El, el lugar donde vivo, es, es humilde, no sé cómo se dice, es un barrio muy humilde, no se si ustedes escucharon hablar de, Bañado Takumbu, en Bañado Takumbu, hay muchas, muchas personas, diferente clases de personas vas a encontrar en ese barrio, distintas personas.'

Hay múltiples razones por la alternancia de código. Estas pueden ser psicolingüísticas,

sociolingüísticas o metafóricas. Uno de los motivos más comúnmente conocidos es el cambio de código como recurso léxico. En este ejemplo, la necesidad por realizar el cambio, comenta la hablante, explicando que no sabe cómo se dice en guaraní. Esto genera un cambio total de lengua, el ejemplo clásico del cambio de código.

Lexicalización congruente.

Ha mba'émbo oime'arâ, oimeneko la *ifalta'*arâ *el día en que* ijedad ha *hora* roguarâ oguereko *aunque sea* peteîmi *uno o dos la ocuida* haguâ hesekuéra, *el día que* ituja, oñantoja chéve nga'u, oiméneko *cada uno* oguereko *su opinión* mba'e, *o sea alguno la* ndaikatúí voi.

'y no se que pensar; de seguro que le ha de hacer falta aunque sea uno o dos (hijos) para que le cuide el día en que envezca, se me ocurre a mí ¿verdad?, seguro que tendrán sus motivos, a lo mejor algunos ni siquiera pueden tener (hijos)'

Por último se tiene un ejemplo de lo que Muysken identifica como lexicalización congruente.

Este concepto se emplea para denotar la fluidez disfluyente, es decir el lenguaje de una persona que no domina bien ni una lengua ni otra.

Conclusión

Según lo anteriormente expuesto, se puede ver que el llamado yopará es un conjunto de fenómenos. Los fenómenos de contacto lingüísticos evidentemente introducen un nivel de interacción compleja. Las implicaciones para la educación formal pueden incluir la dificultad de enseñar dichos fenómenos como una nueva norma lingüística. Tal propuesta se ha debatido en el Paraguay. Debido a la complejidad del fenómeno, parece más lógico orientar a docentes del castellano y del guaraní de tal forma que enseñen alfabetización en una norma fija, relativamente desprovista de fenómenos de contacto. En un nivel más avanzado, ya se puede orientar al alumno respecto de la influencia mutua de las dos lenguas oficiales del Paraguay.

Bibliografía

BLOM, Jan-Petter; John J. Gumperz (1972). "Social meaning in linguistic structures: Code switching in northern Norway". In J. J. Gumperz and D. Hymes. *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

SANKOFF, David; Shana Poplack (1981). "A formal grammar for code-switching". *Papers in Linguistics* 14 (1-4): 3-45.

FISHMAN, Joshua (1967). "Bilingualism with and without diglossia; Diglossia with and without bilingualism". *Journal of Social Issues* 23 (2): 29-38.

LÓPEZ ALMADA, Ernesto Luís (2011). La medición de competencia lingüística en guaraní [The Measurement of Linguistic Competence in Guaraní]. National University of Itapúa, Paraguay. Tesina de grado [senior thesis].

POPLACK, Shana (2004). "Code-Switching". In U. Ammon, N. Dittmar, K.J. Mattheier and P. Trudgill. *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society* (2nd ed.). Berlin: Walter de Gruyter. pp. 589–96.

JOSHI, Aravind (1985). "How much context-sensitivity is necessary for assigning structural descriptions: Tree adjoining grammars". In D. Dowty, L. Karttunen, and A. Zwicky. *Natural Language Parsing*. Cambridge: Cambridge University Press.

MYERS-SCOTTON, Carol (1997). *Duelling Languages*. Oxford University Press.

MUYSKEN, Pieter. 2000 *Bilingual Speech: A Typology of Code-mixing*. Cambridge, England: Cambridge University Press. xvi+306 pp.

HUSCROFT, Richard (2009). *The Norman Conquest: A New Introduction*. New York: Longman.

Paradigma de la educación matemática Infantil

Pablo Kiernyezny Rovate

Docente de profesión desde el año 1992. Técnico en Mecánica Industrial. Licenciado en Matemáticas. Máster en Investigación con énfasis en Ciencias Sociales. Docente en el Colegio Técnico Nacional en las áreas tecnológicas, en la Universidad Nacional de Itapúa, Universidad Católica Sede Campus Itapúa, Universidad Nacional de Asunción Sede Santa Rosa. Cursando la Maestría y Doctorado en Educación en la Universidad Nacional de Itapúa.

Resumen

Este trabajo pretende esbozar aspectos que tienen que ver con la enseñanza de las matemáticas en niveles iniciales, aunque estos aspectos teóricos son fundamentales y aplicables en otros niveles. El paradigma instalado en los docentes es clave para el proceso educativo y la obtención de resultados positivos. Puntos como el desconocimiento de ciertos contenidos o la secuencia ilógica de los mismos en el momento de enseñarlos podría traer graves consecuencias en la producción de conocimientos y la aplicación de los mismos; por tanto, el perfil educativo del docente es esencial en el momento de educar, ya que el mismo origina acciones intrínsecas del docente. Para realizar cualquier investigación referente a procesos de enseñanza en este nivel o superiores es necesario conocer el paradigma instalado en los docentes, lo cual en cierta manera identificaría la idoneidad para realizar la práctica docente.

Palabras Clave: epistemología matemática - educación infantil - didáctica - paradigma educativo

Abstract

This paper aims to outline issues that have to do with the teaching of mathematics in initial levels, although these aspects theoretical fundamental and applicable at other levels. The paradigm installed on teachers is key to the educational process and the positive results. Points as lack of certain content or illogical sequence thereof at the time teach could have serious consequences in the production of knowledge and the application of the same, so the educational profile of the teacher is essential at the time to educate, since it originates teacher intrinsic actions. For it any investigation concerning teaching processes at this level or higher is necessary to know the paradigm installed in the teachers, which in some way identifies the suitability for teaching practice.

Key Words: mathematical epistemology - child education - teaching - educational paradigm

Enseñanza matemática en niveles iniciales

Las investigaciones realizadas en los últimos años permiten dar cuenta de la importancia que tiene la matemática en la formación del individuo y en especial en las edades tempranas. Al respecto, estudios como la Educación del Razonamiento Lógico Matemático en Educación Infantil, tema abordado por Pilar Ruesca Ramos como memoria de Tesis doctoral por la Universidad de Barcelona, tratando de encontrar aspectos en cuanto al modo de razonamiento tanto directo e indirecto en niños entre los 3 y 5 años de edad, es decir, un modo diferenciado para resolver tareas; asimismo, un trabajo sobre el análisis sobre el desarrollo profesional del docente en Matemáticas para la Educación Primaria, buscando reconocer la creatividad en la formación docente, tanto desde el punto de vista del proceso como del producto (SEQUERA, 2007). El primer trabajo concluye sobre la manera de razonamiento en niños, donde las actividades de modo directo son accesibles a todos los niños, apoyando la teoría piagetiana que considera la clasificación como una de las actividades lógico relacionales de más temprana aparición en el ser humano. El segundo trabajo, relacionado más a la tarea docente, reconoce la importancia en cómo influyen dos componentes del desarrollo profesional docente: conocimiento matemático y conocimiento didáctico, en relación a los criterios básicos de creatividad, como son la originalidad, flexibilidad, fluidez y elaboración.

Juan Díaz Godino, en la actualidad coordina grupos de investigación por la Universidad de Granada sobre los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación de las matemáticas. Investigaciones realizadas en Educación matemática han señalado que algunos maestros sienten la carencia de recursos para poder modificar su manera de enseñar matemáticas a nivel escolar; reconocen tener limitaciones para enseñar esta materia y sienten que les es muy difícil mejorar su formación a partir de su práctica docente.

En el desempeño de la profesión docente, se producen diferentes situaciones relacionadas

al proceso enseñanza aprendizaje. En países como Paraguay, con una reforma educativa relativamente joven, con una formación docente con énfasis parvulario con ciertas limitaciones, sin una “profesionalización” y formación continua del maestro en áreas específica, hace que se conjuguen situaciones que no permiten ahondar, entender o asimilar los contenidos, y la secuencia lógica de los mismos se ve acorralada por conocimientos generales y una elección inadecuada de actividades de aula, orientada a la tarea docente. Se afirma esto, bajo la concepción de que no se puede de ninguna manera exigir o amar lo que no se conoce. Las concepciones sobre un tema particular a ser “enseñado”, implican poseer un conocimiento con relativa profundidad por parte de maestro.

¿Cómo enseñar algo que se desconoce o se tiene una idea trivial sobre un tema en particular? Que el maestro excluya contenidos, por lo general puede estar relacionado a

varios factores. “En algunos métodos para el aprendizaje de las matemáticas en Educación Infantil, las ausencias de contenidos son sistemáticas, puesto que algunas partes de las matemáticas resultan completamente excluidas” (CASTRO H., 2007), aspecto que tiene que ver en gran medida con la idoneidad didáctica y en este caso con la enseñanza de la matemática, a través del Enfoque ontosemiótico de la cognición matemática (GODINO, BENCOMO, FONT Y WILHELMI: 2006). Según los autores, el punto de partida del enfoque ontosemiótico es la formulación de una ontología de objetos matemáticos teniendo en cuenta aspectos de la matemática como actividad de resolución de problemas, socialmente compartida, como lenguaje simbólico y sistema conceptual lógicamente organizado.

De la epistemología al paradigma educativo

De ninguna manera se pone en duda la importancia de las matemáticas en todos los aspectos educativos y en la vida cotidiana, incluyendo la actividad profesional. El conocimiento matemático es la fuente del pensamiento y el razonamiento lógico (ligada a las demás áreas, por supuesto), enlace de importancia incuestionable y a la vez paradójica. “Cuestiones epistemológicas relativas a la verdad, el significado y la certidumbre, y los modos diferentes en que pueden ser interpretados (SIERPINSKA, A. Y LERMAN, S. 1996); son esenciales en el momento de la puesta en práctica del razonamiento ante una situación problemática dada, o donde deba aplicarse algoritmos lógicos de resolución de problemas. La cuestión inicial que debemos plantearnos es la relacionada a la práctica docente, sin importar el nivel ni la profundidad de los contenidos.

La complejidad del pensamiento y razonamiento individual origina controversias en las distintas corrientes adoptadas para la enseñanza de las matemáticas. La dificultad de establecer un modelo que permita llegar a cada una de las individualidades (alumnado) hace de las matemáticas un área hostil, árida, que obliga a poner un esfuerzo mayor por “memorizar”, comprender los “algoritmos” y mucho más difícil aun, llegar a “entender” las abstracciones propias enraizadas en las matemáticas. Según Dieudonné (1992), “inevitablemente subjetivos, un hecho que lleva a algunas personas a decir que la matemática es más un arte que una ciencia”.

Teniendo en cuenta las palabras de Alicia Villar (2009), manifestando en relación a la tarea docente, es necesario “comprender que lo más difícil de todo, es explicar de manera sencilla”. Esto se consigue con un conocimiento cabal de lo que se pretende explicar. Solo es cuestión de concernir esto con entidades complejas como los son los elementos matemáticos que en su contenido llevan una alta dosis de dificultades comprensivas.

Autores como Shulman (1986) se refieren sobre el carácter específico del conocimiento del contenido para la enseñanza. En su teoría propone tres categorías del conocimiento

del contenido a ser desarrollado como actividad áulica: conocimiento de la materia, conocimiento pedagógico del contenido y conocimiento curricular.

En el proceso de enseñanza, el conocimiento de los profesores, los pensamientos y creencias tienen una extrema importancia. Términos tales como “conocimiento del oficio”, “conocimiento profesional”, “conocimiento en acción” y “reflexión” han llegado a ser ampliamente utilizados en los debates sobre la formación del profesorado y la práctica en el aula (CALDERHEAD, 1991). El autor pretende establecer la importancia que tiene la formación de los profesores y las implicancias que podría tener, argumentando la relevancia de la profesionalización del docente.

Esto es correcto en un primer momento, por otro lado, un análisis realizado por Godino (2009) intentó presentar un modelo de conocimiento didáctico matemático del profesor que tenga en cuenta las diversas facetas o dimensiones implicadas en la enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos, diversos niveles de conocimiento en cada una de dichas facetas. Modelo basado en el “enfoque ontosemiótico” antes citado. Es evidente que el enfoque ontosemiótico está basado en el pragmatismo, tal como lo afirman los autores.

Básicamente hay dos maneras de entender la “comprensión”: como proceso mental o como competencia (FONT, 2001). Estos puntos de vista deben ser observados como concepciones epistemológicas que podrían divergir, ya que por un lado la comprensión implica procesos mentales organizados y sistemáticos, mientras al aferrarse al pragmatismo

es dar uso efectivo a las herramientas que nos ofrecen las matemáticas, en este caso, para resolver problemas en diferentes situaciones o circunstancias. Es decir, podría interesar por un lado la competencia al resolver problemas y por otro lado el proceso mental

desarrollado para resolver dicho problema.

No se dice (casi) nada de la epistemología de la educación matemática propiamente dicha” (GASCÓN, 1999), refiriéndose a las corrientes establecidas al respecto. Se establecen algunos aspectos del sujeto epistémico y de la manera en que el sujeto puede construir conocimientos, pero no se establecen con claridad aspectos relacionados a la educación matemática propiamente dicha. Todos los autores, contemporáneos incluso, están de acuerdo en que no existen modelos didácticos para la enseñanza de las matemáticas, lo cual propone un modelo “emergente” o adecuado en relación a lo “que se tiene en frente” y el contexto en el cual se desarrolla.

Lo incuestionable es, por un lado el conocimiento necesario y obligatorio de los contenidos a ser desarrollados, con bases teóricas bien fundamentadas y por otro lado, el desarrollo

de procesos didácticos que sean lo más efectivos posibles. Esto no es y no debe ser una mera transmisión de conocimientos basados en la repetición y faltos de argumentación, lo cual implicaría carencia de razonamiento y pensamiento lógico, llevando a la mera mecanización y aplicación de técnicas resolutivas de situaciones problemáticas por mera repetición y memorización, atentando contra los principios que en esencia llevan las matemáticas.

Reflexiones finales

En toda investigación que implique un análisis de la enseñanza de las matemáticas en los niveles inicial y primario se debe prestar atención especiales no solo a las individualidades, los enfoques institucionales y la realidad contextual emergente, sino también a las estructuras paradigmáticas arraigadas en los docentes, su formación y los modelos utilizados en la práctica docente. Independientemente del nivel, la idoneidad profesional juega un papel esencial y gravitante en los resultados a mediano y largo plazo en países donde la profesionalización docente no es efectiva y los procesos de formación continua o permanente, así como los modelos didácticos utilizados generan cuestionamientos. La desorganización en la estructura cognitiva y en especial, refiriéndonos a las matemáticas, que requieren de formación específica, como por ejemplo en el planteamiento y resolución de problemas en etapas iniciales de la educación, pueden generar dudas respecto a la manera de resolver situaciones problemáticas que se plantean a diario. El enfoque dado al proceso de enseñanza, el paradigma instalado en los docentes, hace que la acción pedagógica sea efectiva o no. Se podrían obtener resultados evaluativos positivos, lo cual no es suficiente mientras los modelos de evaluación no respondan a verificar los propios resultados de la misma, los procesos lógicos empleados y la secuencia del pensamiento que trae aparejado el proceso de resolución de situaciones problemáticas.

Bibliografía Consultada

- CALDERHEAD, James. The nature and growth of knowledge in student teaching, *Teaching and Teacher Education*, Volume 7, Issues 5–6, 1991, Pages 531-535, ISSN 0742-051X, 10.1016/0742-051X(91)90047-S. (<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0742051X9190047S>).
- GARNAHAM, A.; OAKHIL, J. 1996. *Manual de Psicología del Pensamiento*. Editorial Paidós.
- GASCÓN, Josep. Epistemología de las matemáticas y de la educación matemática. Posición de la didáctica fundamental. Ponencia presentada en el XIII SIIDM, El Escorial, 9-11 Abril 1999.
- GODINO, J., BATANERO C., FONT V. 2003. Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para maestros. Departamento de Didáctica de la Matemática Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Granada.
- LAHORA, C. 2007. *Actividades matemáticas con niños de 0 a 6 años*. 7ª Edición. Narcea SA Ediciones.
- PASEK DE PINTO, Eva. 2009. Paradigma que sustenta la concepción bolivariana del maestro en Educación Inicial. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Núcleo Valera. Edo. Trujillo. Venezuela.
- PLANAS, N., ALSINA, A. 2009. Educación matemática y buenas prácticas. Infantil, primaria, secundaria y educación superior. *Revista UNION Revista iberoamericana de educación matemática*. N°19. 183-184.
- RODRIGUEZ, G. y otros. 1996. *Metodología de la investigación cualitativa*. Ed. Aljibe. Málaga.
- ROSALES L, C. 2009. *El lenguaje matemático en textos escolares*.
- SEQUERA, G.E.C. (2007) *Creatividad y desarrollo profesional docente en matemáticas para la educación primaria*. (Tesis doctoral) Universidad de Barcelona, Barcelona.
- SIERPINSKA, A. y LERMAN, S. (1996). Epistemologies of mathematics and of mathematics education. En: A. J. Bishop et al. (eds.), *International Handbook of Mathematics Education* (pp. 827-876). Dordrecht, HL: Kluwer, A. P. [Traducción de Juan D. Godino].
- UNIÓN. *Revista Iberoamericana de educación matemática* - diciembre de 2009 - número 20.
- VILLA O., Jhony A. ¿Realidad en las matemáticas escolares?: reflexiones acerca de la “realidad” en modelación en educación matemática. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. No. 29, (febrero – mayo de 2010, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias, Latindex, EBSCO Information Services y Actualidad Iberoamericana.

Gestión Educativa de los Directores de Colegios Oficiales del Nivel Medio de la Zona 5 – Itapúa, en el marco de las Funciones Establecidas

Karina Martha Fischer de Romero

Docente. Magíster en Educación, Universidad Nacional de Itapúa. Licenciada en Pedagogía con énfasis en Educación Idiomatica, Universidad Católica de Encarnación. Supervisora Educativa en Hohenau, Itapúa. markarfis@gmail.com

Resumen

La gestión educativa de los directores de colegios oficiales del nivel medio de la Zona 5 – Itapúa, en el marco de las funciones establecidas”, tiene como tema esta investigación ya que son varios los factores que obstaculizan el cumplimiento normal de las actividades de los directores de los distritos de Jesús, Trinidad, Hohenau, Obligado, Bella Vista, Pirapó y Alto Verá, pues su tarea es amplia y difícil por la situación de carencia de rubros en que se encuentran los establecimientos.

El objetivo del presente estudio consiste en analizar las dimensiones de la Gestión Directiva que son priorizadas por los Directores de Colegios Oficiales del Nivel Medio de la Zona 5 – Itapúa. Los datos fueron obtenidos de encuestas, entrevistas y documentaciones obrantes en el MEC, aplicando una investigación descriptiva.

En cuanto a los resultados, se observa que la función administrativa es priorizada por los directores dejando en segundo plano la pedagógica que es fundamental para que se logren aprendizajes significativos. Además se realizan las recomendaciones para que las instancias correspondientes tomen las medidas tendientes a dar solución a los inconvenientes que inciden negativamente en la calidad de los aprendizajes y se pueda ir mejorando paulatinamente los mismos.

Palabras claves: Gestión directiva, funciones, dimensiones pedagógica y administrativa, calidad de los aprendizajes.

Abstract

The educational management of school principals middle level officers of Zone 5 - Itapúa, under established functions “, whose theme this investigation because several factors impeding the normal course of the activities of the directors districts of Jesus, Trinidad, Hohenau, Obligated, Bella Vista, and Alto Pirapó see, because its task is vast and difficult by the situation of lack of items found in establishments.

The objective of this study is to analyze the dimensions of executive management that

are prioritized by the Directors Associations standard level of Zone 5 - Itapúa. Data were obtained from surveys, interviews and documentation documents in the MEC, using a descriptive research.

As for the results, it is observed that the administrative function is prioritized by the directors leaving the educational background that is essential for meaningful learning are achieved. It also made recommendations to the appropriate authorities to take measures aimed at solving the problems that adversely affect the quality of learning and can be gradually improving them.

Keywords: Policy Management, functions, educational and administrative dimensions, quality of learning.

Introducción

El bajo rendimiento académico y la escasa calidad educativa en las instituciones públicas constituye actualmente toda una problemática preocupante para las autoridades, directivos, docentes y padres de familia. Frecuentemente recaen las acusaciones tratando de justificar esta situación, pronta y medianamente a innumerables causas como la falta de interés, la desnutrición, la indisciplina y las reiteradas ausencias de los alumnos como también el nulo apoyo de los padres, del Ministerio de Educación y demás instituciones vinculadas al quehacer educativo.

Sin discusión, ciertamente estos elementos señalados en alguna medida operan negativamente y dificultan el proceso de aprendizaje normal de los estudiantes. Pero por otra parte es necesario reconocer y considerar profesionalmente, otras causas agravantes que recaen en el ámbito de gestión de los principales agentes educativos, responsables de orientar, planificar y ejecutar el proceso de la enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Es sabido que el propósito de las instituciones educativas, son el desarrollo y logro de aprendizajes adecuados y significativos por alumnos que acuden a ella. Por el compromiso jerárquico en la institución, los directores son los primeros responsables en conocer el nivel y las condiciones en que éstos se dan, para ello, deben orientar y acompañar el trabajo de los docentes, alumnos y padres de familia, deben lograr que el trabajo pedagógico adquiera significado personal para cada integrante y deben propiciar oportunidades de crecimiento profesional a técnicos y docentes de la institución educativa.

Esta investigación tiene como objetivo general “Analizar las dimensiones de la Gestión Directiva que son priorizadas por los Directores de Colegios Oficiales del Nivel Medio de la Zona 5 – Itapúa”.

Como objetivos específicos se plantearon los siguientes:

1. Describir las actividades específicas que desarrollan durante la gestión diaria los Directivos de Colegio Oficiales del Nivel Medio de la Zona 5 – Itapúa.
2. Determinar las consecuencias que se observa en la labor pedagógica cuando es priorizada la dimensión administrativa.
3. Describir la importancia que otorgan los directores de las Instituciones Educativas del Nivel Medio de la Zona 5 Itapúa a los diferentes aspectos de su labor educativa, a través de la gestión implementada.
4. Detectar en qué medida afecta, la burocracia administrativa, a la labor pedagógica de los Directores.
5. Describir las características básicas que demuestran los directores según estilo de liderazgo.

Para ello se ha recurrido a la investigación bibliográfica de temas relacionados a la gestión educativa estratégica, liderazgo transformacional, funciones del director establecidas por el Ministerio de Educación y Cultura, análisis FODA de Proyectos Educativos Departamentales, Divisiones Administrativa y Pedagógica, realizadas a los dieciséis Directores de Colegios Oficiales de la Zona 5 - Nivel 2 de los distritos de Jesús, Trinidad, Hohenau, Obligado, Bella Vista, Pirapó y Alto Verá, dos Supervisores Pedagógicos integrantes del Consejo Departamental de Educación, dos Técnicos de Nivel 2 de Supervisión y Coordinación Departamental; encuestas aplicadas a 150 docentes de colegios oficiales.

Es importante puntualizar el grado de importancia que dan actualmente los directivos del

Nivel Medio a las funciones directivas específicas a juzgar por el desempeño de la gestión que vienen realizando. Muchos de los Directores por falta de tiempo u otros motivos, más bien cumplen sólo un rol de simple administrador antes que el del líder curricular por el hecho que se limitan a acatar decisiones y ejercer funciones que responden a la mera rutina de la Organización Escolar y Administrativa exclusivamente.

También es necesario determinar sobre el rol del Director que requiere cualidades especiales y que le distingue como verdadero gestor educativo; para ello es necesario el cambio de actitud que le permita adecuarse al nuevo paradigma educacional, que le facilite trabajar con los docentes atendiendo los nuevos enfoques curriculares, dentro del ambiente democrático, pertinente a las normas establecidas por el MEC y aplicando experiencias de valor y modelos pedagógicos innovadores. Los buenos Directores requieren no solo conocimiento de la gestión, sino también sabiduría y capacidad para ejercer las diversas funciones directivas con profesionalismo y verdadera vocación.

Con los resultados obtenidos de la investigación de campo y del análisis minucioso y responsable de los datos, como se podrá apreciar, se llega a la determinación del grado de

importancia que otorgan los directores a las funciones que les competen, a la verificación de cumplimiento e incumplimiento de las mismas, como también a la definición de una visión clara de la gran influencia del liderazgo directivo en la tarea docente para mejorar la calidad educativa y elevar cada vez más, el nivel académico de la institución.

Con los resultados se podrán formular estrategias de mejoramiento, como ser medidas alternativas e inmediatas para reencauzar la labor pedagógica curricular de los directivos, a más de presentar y solicitar a las autoridades ministeriales su intervención ante los

entes competentes a fin de mejorar la situación educativa en la zona.

1. Gestión educativa estratégica

El concepto de gestión educativa se entrelaza con la idea del fortalecimiento, la integración y la retroalimentación del sistema. La Gestión Educativa estratégica sostiene que la gestión educativa supone la interdependencia de:

1. Una multidisciplinariedad de saberes pedagógicos, gerenciales y sociales;
2. Prácticas de aula, de dirección, de inspección, de evaluación y de gobierno;
3. Juicios de valor integrados en las decisiones técnicas;
4. Principios útiles para la acción; múltiples actores, en múltiples espacios de acción;
5. Temporalidades diversas personales, grupales y societales superpuestas y/o articuladas.

1.1. Componentes de la gestión educativa Estratégica

El pensamiento estratégico comienza con la reflexión y la observación de la naturaleza del emprendimiento a encarar; lo fundamental es comprender qué es lo esencial y luego aventurar las posibles dinámicas para alcanzar los objetivos. El aspecto más sutil del pensamiento estratégico consiste en saber qué debe suceder.

A través de un reflexivo y estudiado proceso de toma de decisiones, “la gestión educativa construye las acciones y comunicaciones necesarias para concretar una visión de futuro consensuada y compartida, y unos objetivos de intervención para el logro de prácticas de impacto y de calidad”. (Pozner, Ravela, 2000, p.27)¹.

1.2 Etapas de Desarrollo de la Gestión

“Son etapas que se condicionan mutuamente en interacción dinámica.

1. El planeamiento: implica previsión, selección, organización previa, es decir anticipación.
2. La ejecución: implementación o desarrollo de lo planeado.
3. El control: es el que facilitará la evaluación continua.

2. Fortalecimiento de la Institución Educativa

“Los colegios se caracterizaron por ser espacios desvinculados de la realidad, organizados

de tal forma que el eje central es lo administrativo, donde la función del director o directora

es planificar, organizar, ejecutar y controlar, alejándose de esta forma de su función pedagógica”. (MEC, Paraguay, 1998: 14).

El docente realiza, por lo general, su tarea en forma aislada, sin que se evidencie un trabajo sistemático de equipo. Su planificación de aula es la que realiza fuera del horario laboral y la mayoría de los docentes trabajan en dos o más colegios. La relación de la familia con el colegio se evidencia en el apoyo de los padres y madres en todo lo relacionado a infraestructura, sin ningún otro tipo de participación de los mismos. El fracaso escolar en el nivel secundario se expresa en deserciones, pero también en los aprendizajes poco significativos o poco adecuados para la vida. “Para superar todas estas dificultades y construir un proceso educativo diferente, se debe partir de esta realidad existente, identificando las deficiencias y debilidades. Se deberá asumir la actual situación docente, determinada por su formación, las condiciones y ambiente de trabajo, las políticas salariales, entre otras cosas. Será necesario redefinir el rol docente, reelaborando su función y la del directivo escolar para fortalecer la gestión educativa en las instituciones escolares”. (MEC, Paraguay, 1998, p.14)

3. Gestión Escolar Participativa

La institución educativa es el espacio para concretar aprendizajes de calidad para todos los estudiantes. Es el espacio para recuperar el sentido de nuestras prácticas pedagógicas.

¿Qué tipo de gestión se necesita para propiciar aprendizajes significativos y responder al desafío de generar cambios e innovaciones profundas en nuestro sistema educativo?

“La realidad que muestran las instituciones educativas está lejos de lo esperado. Es un hecho, que más allá de los grandes esfuerzos que se realizan, aún no responden a los requerimientos de las personas a las cuales está dirigido, no garantiza de forma alguna eficiencia en la gestión de su organización y lo que es peor, está muy distante de poder cumplir con el desafío adquirido de generar cambios e innovaciones profundas en el

sistema educativo. (Astudillo y Álvarez, 1996, p.23)

Una gestión escolar participativa permite definir clara y efectivamente la institución educativa que verdaderamente necesitamos ahora y proyectarla hacia lo que deseamos para el futuro.

3.1. El Director y la organización en la Agenda de trabajo

“La conducción de la escuela demanda tiempo, y éste parece que siempre falta”. (Maturet, Bavaresco, Torchio, Íbalo y Calarco, 2010, p. 40). Las actividades de un director son muy diversas y complejas que muchas veces el tiempo laboral no alcanza para cumplir con todas las actividades. Sería difícil sostener una única manera de resolver la agenda del Director. “En ella es posible que existan actividades permanentes o diarias, como la atención a los padres, la observación de clases; otras semanales como las reuniones y otras que pueden adquirir regularidad quincenal o mensual. Una agenda que combina actividades semanales o mensuales puede suponer complejidad al inicio, pero luego logra ordenarse. Lo importante es poder mantener cierta regularidad. En síntesis, gobernar la escuela supone, también tomar decisiones respecto de qué tareas hacer, cuáles priorizar, cuáles postergar o delegar, cómo organizarlas en el tiempo. En el medio de un caudal de acciones, se trata de que el árbol no tape el bosque y se pierda de vista lo realmente importante”. (Maturet, Bavaresco, Torchio, Íbalo y Calarco, 2010: 42).

4. Funciones del director establecidas por el Mec - Ministerio de Educación y Cultura

La Ley N° 1264 “General de Educación” habla claramente sobre el rol del Director de una institución educativa, en su Artículo 138 expresa: El director es la autoridad responsable de la institución educativa, y quien la dirige y administra. Las instituciones educativas contarán con personal administrativo y auxiliar competente e idóneo. Sus funciones, derechos y obligaciones quedarán definidas en las leyes, estatutos y reglamentos correspondientes.

En el Manual de La Organización y Funciones de la Dirección General de Gestión Escolar Administrativa se establecen claramente la Organización y Funciones del Director en las distintas dimensiones.

Misión: Planificar, organizar, dirigir y evaluar las actividades técnico-pedagógicas y administrativas en su turno respectivo, con el fin de cumplir las metas y los objetivos de la educación paraguaya fomentando e incentivando la participación de la comunidad educativa, y de los sectores productivos.

4.1 Son Funciones principales:

- Dirigir, orientar y coordinar las actividades técnico-pedagógicas y administrativas y de la investigación de necesidades formativas de la zona, y crear condiciones

favorables para la implementación de orientación laboral y académica de los estudiantes, de la institución en el turno que corresponde.

- Garantizar la participación de la comunidad educativa en la planificación y ejecución de proyectos educativos.

4.2 Responsabilidades

Dimensión Técnico-Pedagógica:

1. Estimular y apoyar continuamente la realización de los círculos de aprendizaje.
2. Propiciar la integración de los docentes en la conformación de equipos de trabajo.
3. Evaluar mensualmente el proceso educativo en los diferentes grados de la institución.
4. Identificar problemas educativos y canalizar los mecanismos y requerimientos necesarios para la búsqueda medios alternativos, para la solución de los mismos.
5. Mantener la base de datos de los diversos trabajos institucionales con la información actualizada y los aspectos más relevantes de los mismos.
6. Mantener informados a los padres y tutores de la situación académica de los alumnos y coordinar con las Asociación de Cooperación Escolar las actividades de apoyo institucional.
7. Controlar la disciplina y asistencia de los alumnos, personal docente, administrativo, técnico y de servicio.
8. Fomentar el trabajo en equipo y mantener un ambiente laboral agradable.
9. Integrar la Comisión Institucional de Selección.
10. Rendir cuentas del resultado educativo correspondiente a su turno y/o institución.
11. Cumplir con las directivas y tareas asignadas por Superiores Jerárquicos dentro del marco de la Ley.
12. Analizar y evaluar los planes y proyectos de los docentes y orientar las acciones pertinentes.
13. Participar activamente en la elaboración, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional.

Dimensión Comunitaria:

1. Fomentar y mantener relaciones cooperativas de corresponsabilidad con la comunidad educativa a fin de lograr la inserción de la institución a la realidad, necesidades y expectativas de la misma.
2. Garantizar la participación para el involucramiento de la comunidad educativa en el desarrollo de proyectos educativos.

Dimensión Administrativa:

1. Organizar anualmente al personal, técnico pedagógico y docentes del turno.
2. Emitir informes que le sean solicitados de acuerdos a la Ley y a su labor.
3. Velar por la conservación de todas las documentaciones de la institución y en especial de los registros académicos de los alumnos y ex alumnos de su turno.
4. Cumplir y promover la observación de las normativas del Ministerio de Educación y Cultura en base a los procedimientos establecidos en los mismos.
5. Dar seguimiento a las disposiciones emanadas del Superior Jerárquico.
6. Propiciar la formación y creación de Centros de Estudiantes.
7. Velar por la conservación del patrimonio de la institución; equipamientos, insumos, mobiliarios.
8. Firmar y ejecutar los acuerdos con el sector privado y empresas que otorgan pasantías a estudiantes en los ámbitos de su competencia.
9. Percibir, rendir cuenta y administrar los recursos económicos propios de la institución, provenientes de diferentes conceptos.

5. Constitución nacional del Paraguay

La Ley Suprema de la Nación establece con relación a la educación en el Artículo 75: De la responsabilidad educativa: La educación es responsabilidad de la sociedad y recae en particular en la familia, en el Municipio y en el Estado. El Estado promoverá programas de complemento nutricional y suministro de útiles escolares para los alumnos de escasos recursos.²

Proyecto Educativo Departamental de Itapúa (2011- 1014)

El Plan Educativo Departamental del departamento de Itapúa tiene como Visión: La

2 Constitución Nacional del Paraguay

formación de ciudadanos con valores éticos, eficientes, eficaces, líderes democráticos, investigadores, emprendedores, comprometidos con los cambios y la correcta utilización de los recursos, con docentes altamente calificados y actores propulsores del desarrollo.

Su Misión es la siguiente: El Consejo Departamental de Educación de Itapúa tiene la misión de articular la política educativa del departamento, conforme a los lineamientos del sistema educativo nacional, a través de estrategias que tiendan a mejorar la cobertura, eficiencia y calidad con igualdad de oportunidades, con la participación activa y comprometida de todos los actores responsables.

Entre las principales amenazas de análisis FODA figuran por ejemplo: La falta de implementación de la pirámide salarial. Insuficiente remuneración acorde a las funciones y responsabilidades a los docentes ya sean de educación escolar básica, educación media y universitaria. Incumplimiento de las normas legales para la dignificación de la carrera docente. Falta de llamados a concursos para acceder a los cargos administrativos de rubros vacantes a partir de agosto del 2008. Excesiva centralización de los trámites administrativos y la poca autonomía para la toma de decisiones en el ámbito educativo.

Resultados

Entrevistas aplicadas A directores, supervisores Y técnicos dieron los siguientes resultados:

PREGUNTA N° 1. ¿Qué se necesita para que un/a Director/a cumpla a cabalidad sus funciones?

Una mejor remuneración salarial. Cumplir con las funciones establecidas por el Ministerio de Educación y Cultura en el Decreto N° 98 del 20 de agosto del año 2003; donde se habla de la misión, funciones y responsabilidades del Director; y poseer ciertas características y condiciones profesionales y personales para asumir la dirección en las instituciones educativas, por ejemplo, tener conocimiento científico y técnico en lo que respecta a la gestión educacional, ser motivador transmitiendo interés a los demás actores de la unidad, entre otros.

PREGUNTA N° 2. ¿Cuáles son las necesidades urgentes que tienen los Directores de colegios? ¿Por qué?

Contar con los rubros pertinentes para los nombramientos del personal, capacitar a sus docentes en las nuevas tecnologías, lograr materiales didácticos más urgentes para la institución. Mayor capacitación y actualización sobre gestión educativa. Mayor liderazgo y compromiso en algunos casos.

PREGUNTA N° 3. ¿Qué dimensiones dentro de la gestión directiva consideras que es fundamental atender para mejorar el nivel de rendimiento de los estudiantes? ¿Por qué?

En este apartado salta una de las debilidades de la gestión directiva, la dimensión pedagógica, porque es la fundamental que requiere el complemento de las otras dimensiones para facilitar el Aprendizaje y por ende elevar el rendimiento académico de los estudiantes. La escuela debe estar centrada en los aprendizajes de los estudiantes, y preocuparse más por lo académico.

PREGUNTA N° 4- ¿Cuáles son las principales dificultades con las que tropiezan los Directivos para el buen desempeño de su tarea como Director/a? ¿Por qué?

Aquí se visualiza que una de las principales dificultades con que tropiezan los directores es la necesidad de implementar un trabajo en equipo, también resaltó que el Director tiene como función principal en el ámbito pedagógico propiciar y fomentar la integración de los docentes en equipos de trabajo. En el mismo apartado se visualiza que en cuanto al escaso apoyo de los actores sociales, este también es un aspecto que debe ser garantizado por el Director.

PREGUNTA N° 5. ¿Qué pedirías a las Autoridades Ministeriales para garantizar el mejoramiento de la gestión de los Directores/as?

Agilizar los aspectos administrativos y erradicar la burocracia pues son excesivos los trabajos administrativos y burocráticos, más aún en un país centralizado como el nuestro, lo cual roba mucho tiempo, esfuerzo y gastos extras a los directores. Además de elevar el presupuesto público destinado a la educación

Encuestas aplicadas A 150 docentes dieron Los siguientes resultados:

Pregunta N° 1. En la institución donde trabajas actualmente, ¿qué aspecto o dimensión prioriza el Director/a en su desempeño?

La mayoría de los docentes, el 74% manifiesta que la dimensión o aspecto que prioriza el director en su desempeño es la dimensión Administrativa - Organizacional. El 19% afirma que prioriza la Pedagógica Curricular. Y el 7% dice que es la Comunitaria, visualizándose que en la práctica la dimensión pedagógica curricular pasa a segundo plano.

Pregunta N° 2. Te parece que las exigencias administrativas afectan la función pedagógica.

¿En qué medida?

El 43% de los docentes encuestados afirma que afecta mucho, el 33% que afecta poco y el 24% que no afecta. Los motivos que exponen los docentes son los siguientes:

Afectan mucho porque “El Director docente debe abandonar a sus alumnos para cumplir con las exigencias del cargo”; “La falta de rubro de dirección y de tiempo hace que no se pueda cumplir a cabalidad con la función directiva”; “Se utiliza más tiempo en completar papeles que de atender lo pedagógico”; “Hace que la gente se sienta obligada a documentarse y a cumplir como se debe”; “Se deja de lado lo que realmente es importante, lo pedagógico”; y “No sobra tiempo para atender a lo realmente importante para el aprendizaje de los alumnos”.

Pregunta N° 3. ¿Cuáles son las cinco actividades que más realiza tu Director/a?

En cuanto a las actividades que en menor escala han mencionado los docentes se citan:

- Ningún sólo docente manifiesta que su Director/a propicia y lleva a cabo Círculos de Aprendizaje (Ámbito Pedagógico Curricular), como una de las funciones primordiales que debe llevar a cabo el director.
- Dos afirman que su Director/a observa las clases (Ámbito Pedagógico Curricular).
- Tres que emiten informes cuantitativos y cualitativos (Administrativo Organizacional)

Conclusiones

Respondiendo al objetivo general de esta investigación que es: “Analizar las dimensiones de la Gestión Directiva que son priorizadas por los Directores de Colegios Oficiales del Nivel Medio de la Zona 5 – Itapúa”; estudiando los resultados del trabajo de campo o de primera fuente se pueden presentar las siguientes conclusiones:

En los Colegios Oficiales de la Zona 5 – Itapúa, persisten innumerables situaciones y factores irregulares que dificultan al Director/a el cumplimiento a cabalidad de todas las acciones inherentes a las funciones directivas, específicamente pedagógica – curricular que es el eje central de toda la gestión, debido a los requerimientos administrativos – burocráticos, a la falta de rubros y de personal, y del escaso tiempo disponible para destinar al ejercicio de las funciones básicas y fundamental. Por ende, estas falencias figuran entre las principales causales del bajo rendimiento académico de los estudiantes y reducen la posibilidad de ofrecer una educación de calidad en las Instituciones de Enseñanza del Nivel Medio del sector Público de esta zona de Itapúa.

Será muy difícil cumplir a cabalidad, especialmente en los casos en que el Director es un Encargado de Despacho y no dispone de su tiempo ni recursos suficientes para la administración de la institución, y más aún cuando se encuentra ocupado en otras instituciones como catedrático o en otras actividades fuera de la institución a la que dirige. Es necesario contar con el tiempo suficiente, optimizarlo y priorizar ciertas actividades para llevar adelante una gestión educativa estratégica. A más de esto, para llevar adelante

el liderazgo pedagógico el director requiere de una preparación específica en el área de la gestión educativa, debe ser un conocedor amplio de la realidad institucional, contar con los recursos y la infraestructura mínima y tener personas de calidad humana y profesional que le acompañan en sus equipos de trabajo.

La inexistencia de recursos humanos tales como personal administrativo - secretarios y auxiliares de secretaría, personal técnico como evaluadores, orientadores, jefes de estudio, psicólogos educacionales, bibliotecarios; al igual que la falta de presupuesto estatal para cubrir o crear los rubros correspondientes para ejercer el cargo de Director, Vice Director, son debilidades de las instituciones y se constituyen en verdaderas amenazas, ya que esta carencia ocasiona daños irreversibles en la formación de los jóvenes. Recién cuando estas necesidades básicas de las instituciones sean atendidas por las autoridades nacionales y totalmente satisfechas se podrá redireccionar el rumbo del directivo y su equipo hacia una educación de calidad.

La labor del director como gestor transformacional es fundamental, sumamente importante e insustituible, pero será imposible sin el acompañamiento de todos los estamentos.

Referencias

- [1] POZNER, P. ; RAVELA, P. Gestión Educativa Estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. IIPE Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO. Buenos Aires. 2000.
- [2] PARAGUAY. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. Lo pedagógico, lo compartido y lo participativo. Condimentos para la Gestión Escolar. Programa de Mejoramiento de la Educación Secundaria (MECES). 1997.
- [3] PARAGUAY. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. Construyendo un modelo participativo de gestión Escolar. 1997.
- [4] ALVAREZ, M. y otro. Dirección de Centros Docentes. Gestión por proyectos. Editorial Escuela Española. 1996.
- [5] MATURET, M. y otros. El trabajo del Director y el Proyecto de Escuela. Ministerio de Educación. Buenos Aires, Argentina. 2010.
- [6] PARAGUAY. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. Manual de Organizaciones y Funciones de la Dirección General de Gestión Escolar Administrativa. Asunción. 2007.
- [7] PARAGUAY. Constitución Nacional de la República del Paraguay. 1992.
- [8] PARAGUAY. CONSEJO DEPARTAMENTAL DE EDUCACIÓN DE ITAPÚA. Plan Educativo Departamental de Itapúa 2011 – 2015. 2011.

Errores algebraicos en los umbrales de la Universidad

Estudio realizado con los alumnos del Curso Preparatorio de Admisión de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Itapúa

María Laura Carreras Llamosas.

Magíster en Educación de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní.
lauracarrerasll@gmail.com

Introducción

Al conversar con docentes de matemática del nivel universitario es común que los mismos expresen cierta disconformidad en cuanto a los conocimientos previos con que llegan los alumnos y al desempeño de los mismos en las materias referentes a matemática en las que generalmente el rendimiento es bajo, lo que produce un retraso a la formación profesional de los mismos y fenómenos manifestados año tras año como ser:

Bajos puntajes en los exámenes de ingreso a la Universidad.

Heterogeneidad marcada entre los alumnos provenientes de distintos centros educativos

Altos índices de reprobación en las evaluaciones de matemáticas tanto en el CPA como en los cursos de las carreras.

Además de los bajos rendimientos los mismos docentes detectan errores en las producciones matemáticas de los alumnos aun en el nivel universitario, lo que se traduce en respuestas incorrectas y una comprensión inadecuada de los contenidos que producen

deficiencias al momento de avanzar en la construcción del conocimiento matemático de los alumnos y por ende dificultan su avance en su carrera universitaria.

Partiendo de esta situación, planteada por docentes de matemática de la Universidad Nacional de Itapúa, en esta investigación se buscó analizar estos errores a partir de las dificultades que los producen, entendiéndose como dificultades a los procedimientos mal efectuados en el ejercicio que llevan a una resolución incorrecta del mismo.

En la primera fase del análisis, se identificaron las dificultades en Álgebra que los estudiantes presentan al resolver los ítems de una prueba diagnóstica aplicada en la primera semana del Curso Probatorio de Admisión de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Itapúa, y partiendo de las mismas presentar una categorización de errores cometidos en base a las dificultades que los producen; teniendo en cuenta que el Álgebra se encuentra dentro del espacio curricular obligatorio otorgado a la matemática en el nivel secundario del sistema educativo Nacional, y considerando que la pr

estos alumnos es una fuente importante de información sobre la formación matemática recibida en los años anteriores de enseñanza formal.

El motivo por el que se ha seleccionado la Facultad de Ingeniería para la realización del estudio es que, por el tipo de carreras que se ofrece en esta facultad, es mayor el requerimiento de una formación matemática adecuada en los estudiantes y suponiendo que, al ser esto de conocimiento de los postulantes, se inscriben a este curso los estudiantes que tienen una actitud positiva hacia esta área del conocimiento evitando de esta manera que el componente afectivo influya en los resultados.

Objetivo general

Analizar los errores y dificultades que tuvieron los alumnos del Curso Probatorio de Admisión Año 2011 de la Facultad de Ingeniería al resolver una prueba diagnóstica de álgebra básica aplicada en la primera semana luego del inicio de dicho curso.

Metodología

La investigación se ha abordado desde una comprensión holística, pretendiendo superar las cuestiones paradigmáticas de lo cuantitativo o cualitativo y centrar la atención en una visión global del evento de estudio; seleccionando instrumentos y métodos que, más que responder a determinado paradigma, permitan una visión clara y profunda de la problemática abordada mediante una metodología más completa y efectiva.

El nivel de investigación es el aprehensivo ya que “procura alcanzar una mayor profundización para descubrir las relaciones internas que configuran un evento caracterizado por las sinergias posibles” (Hurtado de Barrera, 2000 p.3) pues lo que se busca es ir más allá de describir el nivel de rendimiento de estos alumnos, sino identificar las dificultades a las que se enfrentan al momento de resolver estos ítems.

El holotipo seleccionado es el analítico, teniendo en cuenta que los estadios exploratorios, descriptivos y comparativos ya fueron cubiertos por las investigaciones que forman parte de los antecedentes y que dan suficientes aporte para la realización de un análisis profundo del problema del error a partir de este holotipo que da más realce al análisis realizado.

Se revisó cada prueba en forma individual tratando de inferir que estaba pensando el alumno al momento de resolver cada uno de los ítems, para este efecto se utilizó una matriz en la que se enumeraron las dificultades a medida que se fueron encontrando, y especificando de acuerdo a los indicios qué algoritmos fueron inadecuados, qué reglas se aplicaron incorrectamente o que ejercicios fueron dejado en blanco o inconcluso, realizando a la vez la descripción detallada de cada una y enumerándolas en el orden en que fueron apareciendo durante el análisis. Luego de terminar este primer análisis en que se han registrado todas las dificultades se procedió a agruparlas en categorías de acuerdo a las características comunes que presentaban las mismas, a fin de proponer una tipología

de errores presentados. Una vez definida la tipología se volvió a la matriz de datos a fin de

colocar a cada ejercicio la categoría de error a la que pertenece.

Se combinaron diferentes métodos y procedimientos de recolección de datos para asegurar la calidad de la información recabada, además de los temarios de las pruebas diagnósticas, aplicadas a 153 de los 160 postulantes haciendo un total de 1683 ítems analizados, se aplicaron encuestas y entrevistas a alumnos y docentes respectivamente.

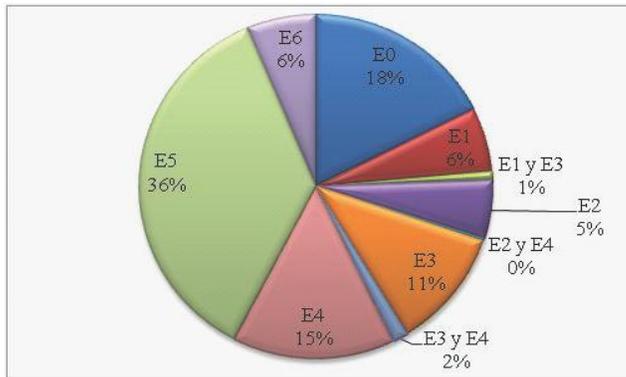
Resultados

Como resultado del análisis se proponen seis categorías de errores que describen el estado de conocimientos algebraicos de estos alumnos al llegar a la Universidad Nacional de Itapúa, y a partir de la misma se proponen alternativas de solución al problema de los errores en el aprendizaje de las matemáticas en general mediante la conjugación de los resultados con las teorías del enfoque constructivista que dan un papel importante al error en la construcción del conocimiento matemático.

Dichas categorías son:

- E1 Errores por deficiencias de conocimientos previos traídas desde la aritmética.
- Incluyen los errores en simplificaciones, aplicación de propiedades de la potenciación y al hallar el denominador común en suma de fracciones heterogéneas.
- E2- Errores Conceptuales: Causados por la deficiencia en la comprensión de un concepto, por ejemplo, no comprender la ecuación como igualdad que acarrea dificultades en la transposición de términos en la misma.
- E3- Errores técnicos o de operaciones básicas: son los que pueden ser considerados como faltas de atención y se producen en sumas, o multiplicaciones.
- E4- Errores por aplicación incorrecta de reglas algebraicas.
Son los errores cometidos por aplicación incorrecta de reglas del álgebra ya sea por recordarlas parcialmente, o por combinación de reglas parcialmente recordadas aplicadas en un contexto no adecuado.
- E5- Errores de causa desconocida. Son llamados errores por denotar falta de conocimiento o interés para resolver los ítems, incluyen los ejercicios inconclusos o dejados en blanco
- E6- Errores por falta de razonamiento: denotan cierta rigidez del pensamiento y se manifiestan en la dificultad de traducir los problemas de ecuaciones al lenguaje algebraico.

El comportamiento de esta tipología en los 1683 ítems analizados se detalla en el siguiente gráfico:



Conclusiones

Luego de analizar y categorizar los errores surge la pregunta de cuál es el motivo de tantas deficiencias en los conocimientos, en las entrevistas aplicadas a los docentes se señala que en secundaria no existe un aprendizaje de conceptos matemáticos de una manera significativa y más bien, se enseña matemática con una clase expositiva en donde no se crean espacios para interiorizar los conceptos básicos, sin embargo entre los errores existen algunos que se deben a deficiencias en los conocimientos previos traídas desde la aritmética por lo que, seguramente si preguntamos a los profesores de Álgebra en los primeros años de la secundaria nos dirán que el problema viene desde la aritmética.

Esto hace que la búsqueda de soluciones se convierta en una constante transferencia del problema al nivel anterior sin hacer un análisis profundo de la situación a partir del enfoque constructivista y de una visión holística del ser humano en la construcción de su conocimiento en general y específicamente del conocimiento matemático en la que el docente y sus concepciones acerca de la forma en que este conocimiento se construye tiene una influencia fundamental.

La concepciones del error desde el enfoque constructivista y las utilidades que los mismos pueden presentar para facilitar la construcción de los conocimientos matemáticos nos muestran el verdadero motivo de estas falencias, que no son atribuibles a un nivel de formación sino a la forma en que los docentes de matemática concebimos los errores cometidos por nuestros alumnos, teniendo en cuenta que como afirma Matz (1980) “los errores son producto de procesos intelectuales razonables, generados por desafortunadas adaptaciones del conocimiento adquirido previamente”, lo que denota que el error no siempre es causado por falta de conocimiento sino por la adaptación que se hacen de los mismos en distintos contextos.

Recomendaciones

Las siguientes recomendaciones se deducen luego del análisis realizado en torno a los errores cometidos por estos alumnos y partiendo de las bases teóricas que sustentan una interpretación constructivista de los mismos. Las mismas se refieren al entorno áulico que es donde el docente de matemática puede tomar medidas preventivas y/o superadoras de errores.

Todas las estrategias de prevención deben ir dirigidas a evitar o minimizar las dificultades para que puedan ser superadas, a dar sentido a los objetos y al pensamiento matemático y a crear un clima de actitudes afectivas y emocionales positivas hacia las Matemáticas.

Las estrategias de remedio se determinan mediante el diagnóstico inicial del error y por el posicionamiento del profesor en la interpretación que tenga del mismo.

Cuando los errores se producen por olvido del alumno de un concepto o procedimiento, al facilitarle el profesor dicho concepto o procedimiento con ejemplos adecuados, una buena definición del concepto y los procedimientos correctos; el alumno subsanará este error mediante la realización de ejercicios donde use el concepto o los procedimientos.

Pero más allá de la repetición de conceptos o procedimientos el profesor debe facilitar actividades que provoquen conflicto y haga tambalear esa estructura cognitiva errónea. Se trata de superar ese obstáculo, y aceptarlo no como algo que no debiera haber aparecido, sino como algo cuya aparición es interesante, ya que su superación nos va a permitir la adquisición de un nuevo y mejor conocimiento.

El estudiante debe participar activamente en el proceso de superar sus propios errores, para ello, el profesor debe provocar conflicto en su mente a partir de la inconsistencia de sus propios errores, forzándolo a participar activamente en la resolución del conflicto, sustituyendo los conceptos falsos por la comprensión conceptual adecuada.

El objetivo no es tanto hacer escribir a los estudiantes la fórmula o regla de procedimiento adecuada, como hacerlos enfrentarse con la contradicción y eliminar sus falsos conceptos de forma que éstos no vuelvan a aparecer. Esto se puede lograr desde la interacción entre los alumnos mediante las discusiones que pueden generarse en la clase que son productivas no solo para mostrar los conceptos falsos sino para ayudar a superarlos mediante la interacción.

En otro nivel de reflexión sobre los errores, se puede pensar en tomar los mismos errores de los alumnos en Matemáticas como punto de partida y plantearnos cómo debe ser dirigida la enseñanza para diagnosticar y después eliminar esos errores. Esto supondría colocar a los alumnos en situación de reflexionar sobre sus ideas erróneas, y pensando por sí mismo, a partir de esa reflexión, orientarse hacia conceptos más amplios y correctos. Es esta una concepción del aprendizaje que entiende al alumno como un aprendiz activo, que intenta comprender y darle significado a los objetos matemáticos y que posee un sistema estable de ideas matemáticas que cambia sólo cuando el conflicto entre las mismas llega a ser lo suficientemente persistente.

En síntesis, las estrategias de enseñanza deben ir encaminadas a detectar los errores y provocar el conflicto en los alumnos, fomentando ideas que permanezcan activas más allá de la clase de Matemáticas y capacitándole para evaluar si sus ideas o métodos son o no correctos en una determinada tarea matemática.

Bibliografía

- Barrera, M. (2006). Holística. Obtenido de <http://www.monografias.com/trabajos7/holis/holis.shtml>
- Batanero, C., Fonts, V., & Godino, J. (2004). Didáctica de las matemáticas para maestros. Obtenido de Departamento de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada: <http://www.ugr.es/local/jgodino/edumat-maestros/>
- Caronía de Jouliá, S., Zoppi, A. M., & Vizcaychipi de Polasek, M. d. (Agosto de 2006). Los conocimientos matemáticos en el umbral de la universidad: Una asignatura en discusión. Obtenido de www.soarem.com.ar - Revista Premisa: <http://soarem.org.ar/Documentos/30%20Caronia.pdf>
- Caronía, S., Zoppi, A. M., Polasek, M. d., Rivero, M., & Operuk, R. (2008). Un análisis desde la didáctica de las matemáticas sobre algunos errores en el álgebra. Obtenido de <http://www.soarem.org.ar/Documentos/39%20Caronia.pdf>.
- Caserío, M., Guzman, M., & Vozzi, A. (2010). Sobre que nos enseñan los errores de nuestros alumnos. Obtenido de www.fceia.unr.edu.ar: <http://www.fceia.unr.edu.ar/fceia/1jexpinnov/trabajos%20pdf/Caserio-Guzman-Vozzi.pdf>
- Cervantes Campo, G., & Martínez Solano, R. (2007). Sobre algunos errores comunes en desarrollos algebraicos. Obtenido de http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/zona_proxima/8/4_Sobre%20algunos%20errores.pdf.
- Del Puerto, S. M., Minnaard, C. L., & Seminara, S. A. (2006). Análisis de los errores: una valiosa fuente de información acerca del aprendizaje de las matemáticas. Obtenido de Revista Iberoamericana de Educación- [OEI](http://www.rieoei.org/deloslectores/1285Puerto.pdf): <http://www.rieoei.org/deloslectores/1285Puerto.pdf>
- Engler, A., Gregorini, M. I., Müller, D., Vrancken, S., & Hecklein, M. (2004). Los errores en el aprendizaje de la matemática. Obtenido de <http://www.soarem.org.ar/Documentos/23%20Engler.pdf>.
- Gómez, P. (2007). Desarrollo del conocimiento didáctico en un plan de formación inicial. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de la Matemática. Universidad de Granada. Granada.
- Gomez, P. (2007). El análisis didáctico en la formación inicial de los profesores de secundarias. Granada: Universidad de Granada.
- Henostroza, J. L. (1997). LOS ERRORES EN EL APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA. Obtenido de <http://macareo.pucp.edu.pe/~jhenost/articulos/errores.htm>

- Hernandez Sampieri, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2008). Metodología de la investigación (Cuarta ed.). México: Mc Graw Hill Interamericana Editores S.A.
- Hurtado de Barrera, J. (2000). Metodología de la Investigación Holística. Obtenido de <http://www.monografias.com/trabajos25/investigacion-holistica/investigacion-holistica.shtml>
- Lafuente, R. (2001). Sobre Análisis y representación de documentos. Obtenido de <http://www.ejournal.unam.mx/ibi/vol15-30/IBI03009.pdf>.
- Lakatos, I. (1978). Pruebas y refutaciones. La lógica del descubrimiento matemático. Madrid: Alianza Universidad.
- Luchini, G., Cuadrado, B., & Tapia, L. (2006). Error no siempre es un error. Santiago de Chile: Fundación Educacional Arauco (Fundar).
- Palarea, M. (1998). La adquisición del lenguaje algebraico y la detección de errores comunes cometidos en álgebra por alumnos de 12 a 14 años. Universidad de la Laguna. Tesis para optar al grado de Doctora en Ciencias Matemáticas.
- Rico, L. (1995). Errores en el aprendizaje de las Matemáticas. En J. Kilpatrick, & L. y. Rico, Educación Matemática. México: Grupo Editorial Iberoamérica.
- Rico, L. (1997 a). La educación matemática en la escuela secundaria. Barcelona: ICE/ HORSORI.
- Rico, L. (1997 b). Reivindicación del error en el aprendizaje de las matemáticas. Revista de la Sociedad Andaluza de Educación Matemática "Thales", 185-198.
- Saucedo, G. (2007). Categorización de errores algebraicos en alumnos ingresantes a la universidad. Obtenido de http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2319/1/INDI_2_2007_pag_22_43.pdf.
- Socas, M. (1997). "Dificultades, obstáculos y errores en el aprendizaje de las matemáticas en la educación secundaria. En L. Rico, La Educación Matemática en la Escuela Secundaria. Barcelona: ICE/HORSORI.
- Tall, D. (1989). Different Cognitive Obstacles in a Technological Paradigm. Research Agenda for Mathematics Education. Research Issues in the Learning and Teaching for Algebra. Wagner y Kieran Editors.

Monografía: marco teórico Y sintagma Gnoseológico

Juan de la Cruz Brítez S.

Docente de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní y, de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativa, de la Universidad Nacional de Itapúa. Candidato a Doctor en Educación.

Introducción

La presente monografía tiene por objetivo el estudio comparativo, en cuanto a sus semejanzas y diferencias entre el Marco Teórico en una investigación Cuantitativa y Cualitativa y el Sintagma Gnoseológico en la investigación Holística.

Es importante tener presente que el enfoque o paradigma con el cual se investiga, determina el camino a recorrer, es decir, el método e inclusive la situación, objetos o temas a ser investigados.

Según el diccionario libre, una teoría, es una síntesis comprensiva de los conocimientos que una ciencia ha obtenido en el estudio de un determinado orden de hechos. Una teoría es una estructura sistemática creada por el hombre, sugerida por las leyes empíricas, que engloba una serie de leyes experimentales. Desde el punto de vista formal, una teoría parte de una serie de postulados (o conjunto de premisas) a partir de los cuales pueden deducirse las leyes experimentales en forma de teoremas. Podríamos decir que, la teoría, es un enunciado que expresa cómo y por qué unos determinados hechos se explican y están relacionados.

En una investigación lo teórico es fundamental, pero al mismo tiempo, una vez iniciada la investigación esto determina el camino a seguir, y sin lugar a duda el investigador es el factor determinante en esto, porque la misma estará influenciada por su cosmovisión, por su modo de ver, conocer y actuar, a lo que podríamos llamar en la terminología de Kuhn (1970) paradigma, que es una imagen básica de la sociedad que guía no sólo la investigación (esto es, qué temas de investigación son más relevantes que otros), sino también las reflexiones teóricas del investigador.

Por ello, en esta monografía, al analizar el Marco Teórico y el Sintagma Gnoselógico, nos permite conocer mejor aquello que nos pueda ayudar a construir con mayor integralidad y complejidad nuestra investigación, teniendo en cuenta al investigador como persona que dirige, elige y construye la investigación desde su propio paradigma, que tomando conciencia del mismo se desafía a cambiarlo en una dinámica relación con su investigación.

El Marco Teórico es el conjunto de ideas o teorías que toma el investigador para guiar su

trabajo y darle un marco ordenado y claro. El marco teórico es en cierto sentido una manera de prever cómo será ese trabajo, ya que se deben contar con ideas o teorías previas a la realización de la investigación, por ser esta el espacio en el que estas teorías o ideas se pondrán en cuestión o se analizarán.

Sin embargo, en la construcción de un Marco Teórico, desde el paradigma holístico, hablamos de un Sintagma Gnoseológico que configura el Modelo Teórico, bajo el cual se desarrolla la investigación; correspondiendo a al contexto hermenéutico y metodológico, en el que se da la integración del conocimiento, con criterios de fundamentación teórica de la investigación, con capacidad de trascender la simple integración, hacia conocimientos novedosos, porque esto hace referencia a una actitud del investigador hacia el proceso de generación del conocimiento. Una actitud de apertura y de búsqueda de una comprensión integradora de su evento de estudio.

El desarrollo de la presente monografía contempla el análisis o comparación poniendo de relieve las semejanzas y diferencias que existe entre: el Marco Teórico en el contexto de las investigaciones Cuantitativas y Cualitativas y el Sintagma Gnoseológico en la investigación Holística, concluyendo con una reflexión metacognitiva donde manifestamos las bondades de un sintagma gnoseológico y nuestra opción por la misma.

Para el efecto, el contenido monográfico consta de los siguientes ítems desarrollados: Introducción, Conceptos Básicos: Marco Teórico y Sintagma Gnoseológico, Proceso de Generación del Marco Teórico y Sintagma Gnoseológico, Funciones del Marco Teórico y del Sintagma Gnoseológico en las investigaciones Cuantitativas, Cualitativa y Holística, Cuadro Esquemático Comparativo, Conclusión: Reflexión Metacognitiva, Bibliografía.

Los conceptos básicos referentes al marco Teórico Y al sintagma gnoseológico

Marco teórico

Es el conjunto de ideas o teorías que toma el investigador para guiar su trabajo y darle un marco ordenado y claro. El marco teórico es en cierto sentido una manera de prever cómo será ese trabajo ya que se debe contar con ideas o teorías previas a la realización de la investigación; por ser esta el espacio en el que esas teorías o ideas se pondrán en cuestión o se analizarán. Por tanto el Marco Teórico es el cuerpo teórico de conceptos, principios que integran las teorías con la investigación, explicando los conocimientos existentes acerca del fenómeno en estudio o problema. (Hernández Sampieri, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2003)).

Sintagma gnoseológico

Mientras que el sintagma gnoseológico, es el desarrollo organizado y sistemático del conjunto de ideas, conceptos, antecedentes y teorías que permiten sustentar la investigación y comprender la perspectiva o enfoque desde el cual el investigador parte, y a través del cual interpreta sus resultados. A su vez, constituye la fundamentación epistémica de la investigación, fruto de la indagación, de la recopilación y de la integración de paradigmas, incluyendo, si es preciso, la reflexión del investigador.

El proceso DE generación del marco teórico Y sintagma gnoseológico

Proceso de Generación del Marco Teórico

En la elaboración del Marco Teórico, el cual es una etapa, en la realización de la investigación científica, se inicia con la revisión de la literatura, por tanto, la selección de una gran cantidad de materiales informativos en relación al problema, realizando un análisis crítico de los mismos y la selección de información relevante e útiles en referencia al problema.

1º. Revisión de la literatura

Consiste en detectar, obtener y consultar la bibliografía y otros materiales que puedan ser útiles para los propósitos del estudio, de donde debe extraer y recopilar la información relevante y necesaria que atañe a nuestro problema de investigación. Esta revisión debe ser selectiva (solo lo más importante y reciente).

2º. Detección de la literatura y otros documentos

Para el efecto se tiene diferentes fuentes:

Fuentes primarias (directas) constituyen el objetivo de la investigación bibliográfica o revisión de la literatura y nos proporcionan los datos de primera mano. Ej: libros, artículos, tesis etc. **Fuentes secundarias**. Son compilaciones, resúmenes y listados de referencias publicadas en un área de conocimiento particular. Ej: resúmenes, compilaciones, **Fuentes terciarias**. Se trata de documentos que comprenden nombres, títulos de revistas y otras publicaciones periódicas, así como nombres de boletines, conferencias y simposios. Ej: catálogos de libros títulos de reportes etc. Inicio de la revisión de la literatura; es recomendable iniciar la revisión de la literatura consultando a uno o varios expertos en el tema y acudir a fuentes secundarias o terciarias, para de este modo localizar y recopilar fuentes primarias, que en última instancia es el objetivo de la revisión de la literatura. Asimismo, es importante recordar que quienes elaboran las fuentes secundarias y terciarias

son especialistas en el área y es necesario aprovechar adecuadamente su esfuerzo.

El Marco Teórico constituye el marco de referencia del problema y guía la investigación, por ser este el cuerpo teórico, de conceptos, principios que integran las teorías con la investigación, explicando los conocimientos existentes acerca del fenómeno en estudio o problema. (Hernández Sampieri, R.; Fernández, C.; Baptista, P.: 2003).

Así el Marco Teórico, en una investigación cuantitativa, permite conocer y delimitar las teorías en las que se circunscribirá el estudio y hasta donde se ha avanzado en el conocimiento del problema.

Mientras que en la investigación cualitativa el proceso de elaboración del Marco Teórico es diferente, se realiza a medida que se avanza en la recolección de datos, no se realiza de antemano. En la medida que se avanza se va relacionando el conocimiento del problema con la teoría. Por ello muchos autores opinan que el Marco Teórico de una investigación cualitativa es menos exigente, menos extenso, en relación a una investigación cuantitativa. Esto sin lugar a duda manifiesta una visión positivista de la investigación.

Hernández Sampieri y otros (2003), hablan de la posibilidad de uso de ambos enfoques en una misma investigación, especificando como opciones el modelo de dos etapas (primero un enfoque y luego el otro), el sistema de enfoque dominante (en donde uno predomina sobre el otro) y el modelo mixto (donde se usan simultáneamente lo cualitativo y lo cuantitativo). En la misma línea, Bericat (1998) desarrolla con abundantes fundamentos la legitimidad científica de la integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación, sobre todo en la social. Señala que ambos instrumentos pueden ser utilizados en forma integrada de tres maneras: por complementación, por combinación o por triangulación.

Sintagma gnoseológico

El sintagma gnoseológico configura el Modelo Teórico (MT) bajo el cual se desarrolla la Investigación, este comienza a desarrollarse desde los inicios de la investigación, a partir de la selección y delimitación del tema, y se trabaja a lo largo de todo el estudio, siendo necesario, con frecuencia, recurrir a nuevas fuentes, incluso durante la interpretación y discusión de resultados. El sintagma gnoseológico corresponde al contexto hermenéutico y metodológico en el que ocurre la integración del conocimiento, con criterios de fundamentación teórica de la investigación, pero con posibilidades de trascender la simple integración hacia comprensiones novedosas del conocimiento. Para la generación del sintagma se requiere integrar paradigmas, nociones, informaciones, conocimientos y experiencias, en un corpus conceptual armónico, lógico y congruente.

El sintagma gnoseológico recoge conocimientos anteriores, a los cuales otros investigadores han llegado con su trabajo y requiere de un proceso de análisis y selección de los conocimientos ya existentes, que tienen relación con la pregunta de investigación (Cerdeña Gutiérrez, 1991), integrados según el esquema conceptual del investigador. A

diferencia de esto, los resultados y las conclusiones de la investigación deben contener lo que todavía a no se conoce y se desea conocer a través del proceso de recolección de datos. Por tal razón es importante, particularmente en las investigaciones documentales (analíticas o descriptivas), diferenciar los datos obtenidos de los documentos que se analizan para responder a la pregunta de investigación (análisis y conclusiones), de la información obtenida de libros y textos referida al tema y ya elaborada como conocimiento anterior, por otros autores o investigadores (sintagma gnoseológico).

Las funciones que cumplen el marco Teórico Y el sintagma gnoseológico en las Investigaciones cuantitativas, cualitativa y Holística

Marco teórico

El marco teórico, por lo general, se presenta más o menos claramente en la introducción de cualquier trabajo, espacio en el cual se aclara el objetivo del mismo así como también el porqué de la selección de esa postura o perspectiva de trabajo.

El marco teórico también implica la toma de cierta postura respecto al objeto de estudio, así como además un lenguaje y una simbología apropiadas. Este lenguaje y la simbología de elementos a trabajar deben estar siempre encuadrados en un marco específico para la materia o área en la que se desarrolle la investigación, teniendo esto que ver también con la construcción correcta de los conceptos que darán base al trabajo.

El marco teórico en las investigaciones Cuantitativas y Cualitativa

Siguiendo los principales autores de teorías sobre metodología de la investigación, vemos sobre los métodos cuantitativos y cualitativos.

Hernandez Sampieri y otros, (2003), sostiene que en el enfoque cuantitativo, el punto de partida, es una realidad que se quiere conocer; mientras que la premisa es realidad conocida por la mente a través de la medición cuantitativa de los datos; los resultados nos permitirán reportar lo que sucede, con las explicaciones o predicciones pertinentes.

En cambio, el enfoque cualitativo parte de una realidad a descubrir, la premisa es la realidad que está en la mente del individuo, a la que se busca acceder por medio del lenguaje natural de las personas y el objetivo final es comprender el contexto y el punto de vista del actor social.

Las funciones principales del marco teórico

A continuación enumeramos algunas funciones principales que hacen al Marco Teórico, según Hernandez Sampieri (2003):

1. *Ayuda a prevenir errores que se han cometido en otros estudios.*
2. *Orienta sobre como habrá que realizarse el estudio. En efectos, al acudir a los antecedentes, nos podemos dar cuenta de cómo ha sido tratado un problema específico de investigación.*
3. *Amplia el horizonte del estudio y guía al investigador para que se centre en su problema evitando desviaciones del problema planteado originalmente.*
4. *Conduce al establecimiento de hipótesis o afirmaciones que más tarde habrán de someterse a prueba en la realidad.*
5. *Inspira nuevas ideas y áreas de investigación.*
6. *Provee de un marco de referencia para interpretar los resultados del estudio.*
7. *Delimita y enmarca (define) el área de investigación.*

El sintagma gnoseológico en la investigación Holística

En la Investigación Holística, el Sintagma Gnoseológico configura un Modelo Teórico que provee una serie de condiciones que todo investigador debe conocer para poder lograr su adecuado desarrollo. Estas condiciones son las siguientes:

- Da indicios de que el tema es relevante y merece ser estudiado. En el sintagma gnoseológico se profundizan, desarrollan y precisan las ideas planteadas en la justificación, con apoyo, ya no sólo estadístico de investigaciones anteriores, sino también teórico.
- Proporciona un panorama del estado actual en que se encuentra la temática que se pretende estudiar. En este sentido, apoya o contradice la decisión del investigador de quedarse en el nivel de investigación que eligió, dependiendo del desarrollo teórico previamente existente, en términos de si se justifica otro estudio en esa área.
- Ubica al investigador en torno a la temática y amplía el horizonte de estudio, lo cual le permite centrarse en su enunciado holopráxico y evitar desviaciones innecesarias del planteamiento original; así como también familiarizarse con el tema y crear un contexto conceptual apropiándose del mismo y libertad para el manejo de conceptos e interpretaciones.

- Esboza la cosmovisión desde la cual el investigador aborda el tema. De acuerdo a esa cosmovisión el investigador da mayor o menor importancia a ciertos hechos,
- detecta o no ciertas situaciones y en última instancia, elabora sus conclusiones.

El sintagma gnoseológico cumple una función integradora de la conceptualización y de los métodos (Cerdeña Gutiérrez, 1991), proporcionando criterios acerca de cómo llevar a cabo la investigación, en cuanto a los procedimientos, diseños, instrumentos, tipos de muestreo, enfoques y aspectos relevantes, considerando lo que otros investigadores han tomado en cuenta para realizar estudios relacionados con la temática, lo cual permite detectar y prevenir errores cometidos en otras investigaciones (Hernández y otros, 1991).

- **Definición y conceptualización.** El investigador puede operacionalizar y desarrollar instrumentos válidos y confiables, en los que se permite recoger datos pertinentes.

- Proporciona evidencias de investigaciones anteriores que permiten plantear hipótesis con sentido lógico, en el caso de investigaciones confirmatorias o de nivel integrativo.

- Proporciona datos acerca de las posibles variables extrañas que deben ser controladas, en el caso de investigaciones confirmatorias.

- Proporciona un punto de referencia para interpretar y discutir los resultados de la investigación (Hernández y otros, op. cit.).

- Inspira nuevas líneas de investigación (Yurén, 1980).

- El sintagma gnoseológico estructura la fundamentación de la investigación y pone en evidencia la capacidad argumentativa, la capacidad crítica y la capacidad de integración del conocimiento que tiene el investigador.

- El sintagma gnoseológico, si es preciso, crea las condiciones conceptuales necesarias para trascender las propuestas que la investigación plantea y a su vez prepara hacia nuevas comprensiones producto de la temática tratada y de la evolución de la investigación misma.

Cuando el sintagma gnoseológico está incompleto, contiene información no pertinente o está mal desarrollado, el investigador, por lo general, no puede manejar la información que necesita para diseñar sus instrumentos y tiene dificultades para el análisis de datos.

Cuadro Esquemático Comparativo

INVESTIGACIONES	CONCEPTOS BÁSICOS	GENERACIÓN	FUNCIONES
MARCO TEÓRICO	Conjunto de ideas o teorías que toma el investigador para guiar su trabajo y darle un marco ordenado y claro. El marco teórico es en cierto sentido una manera de prever cómo será ese trabajo ya que se debe contar con ideas o teorías previas a la realización de la investigación; por ser esta el espacio en el que esas teorías o ideas se pondrán en cuestión o se analizarán.	ELABORACIÓN	Por lo general, se presenta en la introducción de cualquier trabajo, donde se aclara el objetivo del mismo así como también el porqué de la selección de esa postura o perspectiva de trabajo.
GNOSEO-LÓGICO Modelo Teórico	El desarrollo organizado y sistemático del conjunto de ideas, conceptos, antecedentes y teorías que permiten sustentar la investigación y comprender la perspectiva o enfoque desde el cual el investigador parte, y a través del cual interpreta sus resultados.		El sintagma exige Integrar paradigmas, nociones, informaciones, conocimientos y experiencias, en un corpus conceptual armónico, lógico y congruente.
CUANTITATIVA	Es un proceso y un producto, proceso de inmersión en el conocimiento existente y disponible que puede estar vinculado con el planteamiento del problema y un producto que a su vez es parte de un producto mayor: el reporte de la investigación; permite conocer y delimitar las teorías en las que se circunscribirá el estudio y hasta donde se ha avanzado en el conocimiento del problema.	Se inicia con la revisión de la literatura, por tanto, la selección de una gran cantidad de materiales informativos en relación al problema, realizando un análisis crítico de los mismos y la selección de información relevante e útiles en referencia al problema. La construcción del Marco Teórico: implica la adopción de una teoría.	<p>Aprender más acerca de la historia.</p> <p>Conocer qué métodos se han aplicado exitosamente o erróneamente para estudiar el problema. Saber que respuestas existen actualmente para las preguntas de investigación. Identificar las variables que requieren ser medidas y observadas. Decidir cuál es mejor manera de recolectar los datos.</p> <p>Refinar el planteamiento y sugerir hipótesis.</p> <p>Evita desviaciones del planteamiento original.</p> <p>Inspira nuevas líneas de investigación.</p>
CUALITATIVA	Es el proceso mismo de recolección y análisis, es interpretativa, el investigador hace su propia descripción y valoración de los datos. En la medida que se avanza se va relacionando el conocimiento del problema con la teoría. Se busca acceder por medio del lenguaje natural de las personas y el objetivo final, comprender el contexto y el punto de vista del actor social.	El punto de partida de la indagación cualitativa es la presencia del investigador en el contexto, donde comienza la inducción El ingreso en el ambiente explorando el contexto que se selecciono inicialmente. La observación confrontada con el Marco de Estudio. Las fases del proceso se traslapan y no son secuenciales.	<p>Detecta los conceptos claves que no se piensa.</p> <p>Se nutre de ideas en cuanto a métodos de recolección de datos y análisis, respecto de cómo les han servido a otros. Conoce diferentes maneras de pensar y abordar el planteamiento. Obtiene referencias con las cuales contrastar los resultados. Justifica la investigación.</p>
HOLÍSTICA	Es el desarrollo organizado y sistemático del conjunto de ideas, conceptos, antecedentes y teorías que permiten sustentar la investigación y comprender la perspectiva o enfoque desde el cual el investigador parte, y a través del cual interpreta sus resultados. Constituye la fundamentación epistémica de la investigación, fruto de la indagación, de la recopilación y de la integración de paradigmas, incluyendo si es preciso la reflexión del investigador.	Fundamentación conceptual y teórica Antecedentes, fundamentación: contextual-situacionalreferencial-histórica- legal. Desde el inicio de la investigación, a partir de la selección y delimitación del tema, trabajando con fuentes y dando interpretación y discusión de las mismas (Protocolo – escalera-retroalimentación “Peldaño”). Mayor énfasis en las fases comparativa, analítica y explicativa del proceso.	<p>Da inicio de que el tema es relevante y necesita ser estudiado Proporciona el estado actual en el que se encuentra la temática. Ubica al investigador en la temática y amplía el horizonte de estudio. Esboza la cosmovisión desde el cual el investigador aborda el tema. Integra la conceptualización, los métodos y define los mismos. Conceptualiza los eventos de estudio. Evidencia las investigaciones anteriores</p> <ul style="list-style-type: none"> –Proporciona datos sobre las posibles variables extrañas. –Proporciona el punto de referencia para interpretar. –Estructura la fundamentación de la investigación. Crea condiciones conceptuales necesarias.

Al llegar a este momento es importante saber de que decimos cuando queremos expresar una reflexión metacognitiva. Sin lugar a duda es la toma de conciencia y el control de los procesos cognitivos. Se pueden identificar tres grandes rasgos, según cita John Flavell (1993), que nos remiten al conocimiento sobre las personas, tareas y estrategias. Las variables personales incluyen todo lo que uno debería saber acerca de uno mismo en relación a cómo aprende y también cómo lo hacen los otros sujetos, las referidas a la tarea se vinculan al conocimiento de las actividades cognitivas que deben emplearse para resolver una actividad determinada y las vinculadas con las estrategias remiten al conocimiento de la efectividad de los distintos procedimientos para la resolución de una tarea.

Como hemos podido apreciar, el término marco teórico alude a una comprensión mecanicista y restringida del proceso del conocimiento, en el cual el investigador intenta delimitar una realidad en un marco o perspectiva dada, de modo que la investigación termina, como afirma Rada (1998), «confirmando paradigmas, más que aportando conocimiento novedoso». Sabino (1978) lo define como un conjunto de proposiciones que sirven de referencia al tema de estudio y que al estar ligadas entre sí, constituyen el ámbito teórico dentro del cual el investigador formula sus proposiciones específicas, describe e interpreta los hechos que le interesan. Esto nos describe lo que condiciona el marco teórico, que su mismo término lo enmarca.

El investigador intenta encajar una realidad en un marco o perspectiva dada, de modo que la investigación acaba «confirmando paradigmas, más que aportando conocimiento novedoso». Por ello, «el sintagma gnoseológico es el desarrollo organizado y sistemático del conjunto de ideas, conceptos, antecedentes y teorías que permiten sustentar la investigación y comprender la perspectiva o enfoque desde el cual el investigador parte, y a través del cual interpreta sus resultados. A su vez, constituye la fundamentación epistémica de la investigación, fruto de la indagación, de la recopilación y de la integración de paradigma, incluyendo, si es preciso, la reflexión del investigador. El sintagma gnoseológico configura el modelo teórico bajo el cual se desarrolla la investigación... Para obtener el sintagma se requiere integrar paradigmas, nociones, informaciones, conocimientos y experiencias, en un corpus conceptual armónico, lógico y congruente».

Desde esta perspectiva se cambia el término marco teórico y se asume en su lugar el modelo teórico y sintagma gnoseológico. Las diferencias esenciales no son las conceptuales, sino las que dimanan de la propia actuación del investigador en el proceso práctico de investigación.

De ahí, para trabajar con la comprensión holística de la investigación es esencial conocer y manejar los aportes y propuestas de los diferentes paradigmas en investigación y además conocer multiplicidad de técnicas y métodos, pero fundamentalmente se requiere una actitud de apertura, flexibilidad y creatividad.

Por otra parte, la comprensión holística de la investigación proporciona diversos aportes,

tanto metodológicos como pedagógicos, sociales y humanos. En primer lugar, constituye un modelo que organiza y sistematiza la información y el conocimiento en metodología de investigación por medio de la metáfora de la... espiral holística” y del cual se desprende la propuesta metodológica. En base a este modelo se configuran la escala integrativa de los objetivos, los conceptos de fases y estadios y la concatenación de los tipos de investigación como momentos de un proceso único. (Hurtado de Barrera, J. 2007)

El modelo ha permitido desarrollar una clasificación amplia de los tipos de investigación en la cual se conceptualizan diez categorías (cuando los autores metodológicos más antiguos sólo habían conceptualizado una, y los más recientes a lo sumo cuatro). En investigación holística todos los tipos de investigación son importantes y ninguno es superior a otro: todos se necesitan recíprocamente. Se le atribuye significación científica, tanto a una investigación descriptiva como a una investigación explicativa o proyectiva, y se evita hacer corresponder los tipos con niveles específicos del proceso educativo formal (Hurtado de Barrera, J. 2007).

Por otro lado, vemos también que la investigación se abre a la transdisciplinariedad. Esto es muy importante, pues tal como lo plantean Capra y Steindl-Rast (1994), en terrenos de la ciencia, cada campo científico con relevancia social es requerido en estos momentos de la historia para la solución de graves problemas de la sociedad y sólo una ciencia orientada hacia la holística será capaz de resolverlos, pues no cabe entender aisladamente los problemas principales de la época.

Sea cual fuere el problema a resolver, tiene que ser percibido en su relación con los demás problemas, y para ello se precisa de un pensamiento holístico.

Una contribución importante también, es el concepto de sintagma gnoseológico como un medio para desarrollar nuevo pensamiento y escapar de las viejas y gastadas ideas asociadas con el marco teórico basado en teorías ajenas a la realidad del investigador (Hurtado de Barrera, 1998, 2001). La posibilidad de generar sintagmas propios invita al investigador a desprenderse del... copia y pega” para generar sus propios conceptos y desarrollar reflexiones teóricas más profundas.

La comprensión holística de la investigación abre una ventana novedosa que motiva y estimula a dar aportes propios y universales y ayuda al investigador a comprender las distintas fases y estadios por los que atraviesan los procesos creativos en el plano de la investigación.

Además, la comprensión holística de la investigación propicia una mayor trascendencia de lo científico a otras áreas de lo humano y lo social. Para la comprensión holística de la investigación queda superada la división tradicional entre ciencia formal y ciencia fáctica. Esta característica de la comprensión holística de la investigación también facilita que docentes de cualquier nivel educativo y de cualquier disciplina puedan incorporar procesos investigativos a las actividades didácticas.

Dentro de esta propuesta no hay disociación entre la investigación y el quehacer profesional. Un propósito de investigación nace fundamental

inquietudes, situaciones o necesidades, y se buscan resultados aplicables, capaces de atender los requerimientos y las motivaciones que lo originan. La antigua dicotomía entre

ciencia fáctica y ciencia teórica puede entenderse ahora como la expresión de diferentes momentos de la espiral holística.

En síntesis, la comprensión holística de la investigación da respuesta a muchas de las inquietudes de investigadores e intelectuales. Así tenemos que cuando comprendamos mejor y nos identifiquemos como investigadores holísticos, asumimos nuestro trabajo a partir de la complejidad del ser humano e integramos los valores, emociones, actitudes, pensamientos, intuiciones y todo aquello que forma parte de nosotros como persona. La investigación se hace más humana e integral, ya no es sólo racional/cerebral: es integral, integrativo y holístico, por ello me siento en desafío a optar por asumir este tipo de investigación en la tesis doctoral, en la que estamos inmersos, más aún en un contexto educativo con una tesis doctoral en educación.

Bibliografía

BERICAT, Eduardo (1998). La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Editorial Ariel. Madrid. España.

CAPRA, Fritjof y STEINDL-RAST, David (1994). Pertenecer al Universo. Encuentros entre Ciencia y Espiritualidad. Editorial Edaf. Madrid, España.

CARRO, Luis. Métodos de Investigación Educativa. Capítulos. 7.1, 7.2 y 7.3.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNANDEZ, C.; BAPTISTA, P. (2003). Metodología de la Investigación; Capítulos 4 y 12 . Mc.Graw Hill Interamericana. México.

HURTADO DE BARRERA, Jacqueline (2007). Metodología de la investigación. Una comprensión holística. Caracas, Venezuela. Ediciones Quirón-Sypal. Caracas. Venezuela.

HURTADO DE BARRERA, Jacqueline (2000). Metodología de la investigación holística, 2ª ed. (pp. 91-100). Fundación Sypal. Caracas. Venezuela.

MIRANDA de ALVARENGA, Estelvina (2010). Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. UNA.CEDOC. 3era edición. Asunción. Paraguay.

MACIONIS, John; PLUMMER, Ken (1999). Sociología. Editorial Prentice Hall, Madrid. España.

Ensayo:

IA etnoeducación, desafío para la educación indígena

Juan De La Cruz Brítez Silvero

Docente de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní y, de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativa, de la Universidad Nacional de Itapúa. Candidato a Doctor en Educación.

Resumen

Este ensayo pretende plantear algunos elementos para la construcción de una etnoeducación para los Pueblos Indígenas como sujetos-objetos de conocimiento que conforman la realidad en relación con “otros” y no de forma aislada: cada uno de ellos contiene una red de relaciones con otros sujetos-objetos, los cuales dependen de un significado atribuido. La etnoeducación nos desafía a pensar en diferente y a permitir a los indígenas a desarrollar una educación desde su propia cultura; a través de una interculturalidad, liberándolo de una educación de sometimiento de parte de los mestizos y/o paraguayos. Al final propone roles de la Escuela en la Comunidad Indígena para una etnoeducación intercultural.

Palabras claves: Etnoeducación, inter-culturalidad, Educación indígena

Introducción

En el presente ensayo, desarrollamos las implicancias de un hecho de gran importancia para comprender nuestra realidad ante la etnoeducación, y es el «descubrimiento de América». La importancia de iniciar el trabajo con esta apreciación radica en que dicho acto se consolidó sobre el desconocimiento del otro, el avasallamiento material y cultural de los pueblos que habitaban el territorio americano, del cual nosotros no estamos exentos.

Nosotros somos el fruto de esa situación, llevamos sangre de la conformación multiétnica de América Latina. Quizá no hemos logrado reflexionar respecto a las implicaciones que ello tiene para nuestra realidad. La realidad que vivimos hoy día.

Es necesario, a propósito de la realidad, plantear el problema que ello origina en nuestro contexto de Nación Paraguaya. Cuando los sujetos comparten una amplia serie de características y símbolos afines -la cultura- tienden a observar la realidad, su realidad, como un valor absoluto. Esta cuestión se podría definir inicialmente como una cosmovisión: lo que una cultura determina como experiencia histórica y lo que codifica simbólicamente. Por lo tanto, la realidad está condicionada por las experiencias culturales; en sí misma, no

existe una sola realidad: las concepciones de lo real son múltiples y están supeditadas a lo

étnico-cultural. Todo depende del punto de vista: una comunidad humana ligada por un pasado común, una lengua y un acervo de creencias, definen lo que es real de acuerdo a su conciencia cultural (la realidad en un consenso social que otorga sentido particular a la visión del mundo de un grupo étnico o cultural) (Borda, 1994:23).

La perspectiva antropológica nos permite iluminar y redescubrir en nuestro contexto de Educación Institucional paraguaya la etnoeducación como un desafío, en la construcción de “un nuevo proyecto civilizatorio, no desde una visión antropocéntrica tradicional, sino desde una visión bio-cosmocéntrica³, donde la vida sea el centro de todo lo humano y de todo lo existente, en la perspectiva de una interrelación armónica entre el ser humano, la naturaleza y el cosmos” (Guerrero, 2007). La situación de nuestra realidad nos lleva a plantear algunas reflexiones respecto a la educación, siendo un país con un aparente “bilingüismo”, en detrimento de otras lenguas, por ello, queremos fortalecer las otras lenguas y culturas desde una propuesta bio-cosmocéntrica y etnocultural-educativa, con algunos elementos surgido desde otras etnias en Latinoamérica.

La etnoeducación es la forma privilegiada de transmitir, conservar, reproducir y construir la cultura. Permite generar conciencia crítica capaz de transformar la sociedad.

1. La etnoeducación y los pueblos indígenas

1.1. El desafío de una Etnoeducación para la comunidad indígena.

En el presente ensayo nos enmarcamos dentro de la etnoeducación para los Pueblos Indígenas que se encuentran en territorio paraguayo, como un aporte de ensayo bibliográfico.

Cada grupo humano cuenta con los mecanismos básicos para educar a sus miembros dentro de una perspectiva que le garantice a la sociedad los elementos necesarios para construir su devenir histórico en el contexto de su proyecto de ser humano en un contexto

de sociedad; es por esto que la sociedad en su conjunto es educadora.

Teniendo en cuenta nuestra realidad de Nación Paraguaya, como una riqueza intercultural, en diversidad, vemos que el término “inter”: en el concepto aprendizaje intercultural significa entre las culturas. (Christoph Wulf, 1993:117).

³ Es un concepto utilizado por el autor del presente ensayo, priorizando la vida en el contexto cósmico. Es

decir, el cosmos tiene sentido cuando existe vida. Por ello, al cosmos o universo se lo entiende desde la vida, que da sentido a todo cosmos. La vida del ser humano como parte del cosmos tiene el compromiso de crear las condiciones desde una conciencia responsable de ella, desde una perspectiva de interrelación y comunicación recíproca es fundamental en la vida cósmica. El “cosmos”, entendido como orden, mara- villa, como un sistema ordenado o armonioso. Según su origen griego “κόσμος” que significa *orden u ornamentos*, también cosmético y es lo

también se utiliza como universo, por el orden

La Constitución del año 1992, manifiesta que el Paraguay “es un país pluricultural y bilingüe... las lenguas indígenas, así como las de otras minorías, forman parte del patrimonio cultural de la Nación” (Art.:140).

El documento realizado por el Grupo de Seguimiento Indígena y la Coordinación Nacional de Pastoral Indígena (CONAPI), expresa en forma clara y a los efectos de brindar “un mejor conocimiento y una mayor comprensión de la Ley N° 3231/07 “Que crea la dirección General de Educación Escolar Indígena” (2009:5), que “El Paraguay está constituido por una diversidad de pueblos étnicamente diferenciados, con historias, culturas y lenguas propias. Es un país multicultural, pluriétnico y multilingüe” (2009:9). A partir de estos documentos constatamos que somos un país pluricultural, pluriétnico y multilingüe.

Esta

realidad de mandato Constitucional presenta grandes desafíos a los Poderes del Estado, y de modo especial Gobierno de turno que le toca hacer realidad dicho mandato, ante una expresión totalizante del bilingüismo.

Ahora bien, revalorizar la cuestión cultural e interculturalidad es otro aspecto fundamental

de la etnoeducación intercultural. Durante casi toda la historia de la educación en nuestro país los indígenas han sido y siguen siendo víctimas de una educación precaria y discriminadora social, económica y sobre todo culturalmente. La misma realidad del “bilingüismo” que ante una realidad “multilingüe”, se impone y deja fuera toda otra lengua

y cultura. El bilingüismo apropiado por un sistema de poder que viene reproduciéndose a partir de la Época de la Colonia y, de modo especial, con las políticas educativas desde la Colonia, donde se imponía un sistema “asimilacionista”, en este sentido, Gustavo Larrea Cabrera (1990:128 citado en: Christoph Wulf, 1993:120), expresa que con el afán de implementar esta visión “asimilacionista” a través de todos los medios y de modo especial en el sistema educativo, tenía por objetivo, homogenizar las diferentes culturas. Poniendo de manifiesto a una sociedad dominante que se imponía y marginaba a través de una educación discriminadora social, económica y sobre todo culturalmente.

El objetivo de la homogenización, era, justamente, hacer que los valores transmitidos sean aceptados y asimilados por todos de igual manera, sin importar las particularidades y

realidades económicas, sociales, étnicas, culturales, de quienes deben aceptar y asimilar. En Paraguay, a lo largo del régimen del Gral. Alfredo Stroessner, se pasa de una política inicial de integración, común a lo largo de Latinoamérica “... a otra de exclusión diseñada a perpetrar la desaparición de los nativos a toda costa” (2011:21), nos dice René D. Harder Horst, (2011:58-59; 113-130), en su libro, El Régimen de Stroessner y la Resistencia Indígena donde aborda la relación dialéctica entre la población indígena del moderno Paraguay, la dictadura de Stroessner y las misiones religiosas. Argumenta que los planes de Stroessner para con la población indígena eran orgánicos y evolucionaron con el régimen de manera caótica. “Las comunidades indígenas rurales –en especial las tribus nómadas que aún cazaban en los escasos bosques remanente

económico como para la imagen del país. Para modernizar al Paraguay, el régimen confiaba

en cambiar los estilos de vida nativos. El plan de Stroessner de asimilar los pueblos indígenas dentro de la cultura nacional y los mercados alteraría cuando menos significativamente a muchas comunidades” y así se los integraría a la sociedad como agricultores o asalariados, en total detrimento y desintegración de su cultura, lengua y por qué no de su etnia. Para ejecutar este plan, Stroessner creó, en noviembre de 1958, la agencia estatal denominada Departamento de Asuntos Indígenas (DAI). Este Departamento involucró a muchos religiosos hacia un paternalismo en la atención a los indígenas, a favor de la integración a la sociedad nacional, que con los años se convierte en exclusión y exterminio.

En ese sentido, Muñoz, J., (1993:94), se refiere a que este tipo de poder de dominación, a través de su forma de control logra la inactividad y la paralización, negando la reflexión, se “todifica” y depende, ya no de su individualidad sino de el destino o la suerte o a lo sobrenatural, o a partidos políticos, etnias, atribuir a otro sujeto e inclusive a la fealdad o falta de inteligencia. La forma en que el sujeto se acomoda a esta situación se comprende con seguridad: por dogma y repetición de lo dicho; falso sentido de pertenencia al Todo; brinda atribuciones de los sucesos a causas inespecíficas y erráticas, evadiendo su propia responsabilidad, todo esto produce la negación del sujeto y garantizan su pasividad frente a sus necesidades de apropiación legítimas. Logran a su vez crear el anhelo, y de esta forma los grupos que viven bajo este poder internalizan su espectro de necesidades según las fijadas por el grupo externo, al cual intentan homologar aunque tampoco lo logran y atribuyen ese no logro a su falta de “capacidad”.

El control sobre sus necesidades de apropiación pasa a ser externo, aunque dentro del propio grupo se re produce en cada acción el poder de dominación, imitado de los grupos externos. (Christoph Wulf, 1993:113).

Este sistema educativo, con este tipo de poder dominante, en la institución educativa, promueve y orienta:

- a la opresión del educando, absolutiza la verdad (creencia ciega);
- a una interacción socializadora caracterizada por la incomprensión, el mutismo, la sumisión,
- a una pedagogía que no comparte la vida, por ello se da una carencia socializadora.
- Adolece de comunicación, de interrelación entre maestro-alumno; se niega el afecto y se cosifica a la persona.

Estetipodepedagogíaniegala facultaddelpensamiento delserhumano;consecuentemente la institución educativa, a través de los principios pedagógicos que las orientan, intenta formar seres humanos mansos que sienten opresión ante su propia realidad de vida... sumisión (Christoph Wulf, 1993:94)

Es así que cuando hablamos de Educación para el Indígena se da desde una perspectiva europea, desde el inicio de la ocupación colonial. El deseo de “educar” al indígena aparece con el deseo de someter, pasó a ser, el elemento central en la ideología del poder

dominante. El P. Meliá, en Educación Indígena y Alfabetización, (Florestán Fernández, citado por Meliá: 2008:46), aborda los aspectos negativos que fueron inevitables en la actuación de los jesuitas que “operaban como auténticos agentes de colonización” y que desempeñaron las funciones de agentes de asimilación de los indígenas a la civilización cristiana. La apreciación de Meliá, con respecto a la educación para el indígena, tanto por parte de los religiosos o de los nuevos laicos (funcionarios indigenistas y antropólogos) es, en teoría y en la práctica muy idéntica. La lógica que justificaba el poder religioso dominante bajo el objetivo de la misión era la evangelización (evangelización, entendida como plantar-imponer la religión), y por ello en esa mentalidad era tener “que civilizar a los indígenas para cristianizar y que para cristianizar se tenía que civilizar” (2008:48). Pero una vez establecida las relaciones de dominio, las consecuencias son drásticas, se logra la negación del sujeto y su pasividad frente a sus necesidades de apropiación legítimas, esta actitud lograda trae grandes dificultades a la educación misionera. El educador, dice Meliá, constata que el indígena no aprende y que en el fondo de su ser es intocable. “No era difícil ver que la escuela misionera exigía cambio de comportamiento violento en la vida del indígena. Aquellos hilos contrarios por ese nuevo modo de vida se cerraban sobre sí mismos por días enteros, lo que era calificada de “hacerse el burro” o el ñembotavy⁴. Con el correr del tiempo los fracasos y frustraciones cuestionan la práctica y teoría de la misión escuela. Ayudados por estudios antropológicos de misioneros y laicos, en un proceso de revisión, esta realidad educativa inicia nuevas propuestas. Silvio Coelho dos Santos, citado por B.Meliá (2008:52-58), a través de su experiencia de vida entre los indígenas del Brasil, afirma que la función de la escuela como:

“unidades escolares funcionan para el cumplimiento de una programación escolar exclusivamente teórica, confinada al ambiente interno del recinto escolar y a un calendario y horario burocráticamente fijados. Las vacaciones escolares son cumplidas rígidamente, a pesar de que la legislación permite su ubicación, coincidiendo con los periodos en que los alumnos son absorbidos por las actividades económicas más importantes, como cultivo y cosecha”. Se da así una escuela desconectada de lo real. Al mismo tiempo la escolarización de indígenas en el Brasil, en los últimos 65 años ha sido un fracaso. Esta situación ha contribuido “para acentuar la marginalización de los pueblos tribales y agravar las acusaciones internacionales contra el Brasil en cuanto al exterminio cultural de los pueblos” (B.Meliá:2008:52-58)

Meliá (2008:54) apela a que “cada uno de los países del Cono Sur de América deberían hacer una evaluación técnica, sincera de la educación para el indígena”, en el último año de gobierno de Stroessner, se ve afectada por una serie de protestas, en donde las comunidades indígenas reclamaban el derecho a su subsistencia semiautónoma en sus territorios ancestrales.

⁴ Voz Guaraní, que significa hacerse del des...

“Si bien la resistencia indígena estaba de hecho insertándose más profundamente a los pueblos nativos dentro de la sociedad nacional para fines de los noventa, el último año de la cesación de los indígenas reflejó largo y ancho del Paraguay se movilizaban como nunca antes en abierta oposición a la integración, la conservación de sus tierras y la retención de un cierto grado de autonomía económica” (R. Harder H. 2011:282).

Esta resistencia, es una de las fuentes de su identidad, pero, no es menos la lucha nativa librada para su inclusión en la Constitución Nacional de 1992 y las actuales luchas de los Pueblos Indígenas que siguen subsistiendo ante la incomprensión de gobiernos de turnos.

1.2. La importancia de la interculturalidad

Creemos oportuno, sin desmerecer, los esfuerzos y luchas de tantas personas que buscan instalar una visión más justa, hacia una etnoeducación indígena, que aportaría las bases del desarrollo intercultural, superando así lo que nosotros los paraguayos, los blancos y mestizos, aún lo llevamos muy dentro de nosotros, de conquistador y dominador.

En el contexto de una etnoeducación, revalorizar la cultura es reconocer al otro como otro, distinto a lo nuestro, sin desvalorizarlo o sobre valorarlo, es redescubrir e innovar la educación al servicio del ser humano en su contexto intercultural y socio-evolutivo de lo que es nuestra realidad como Nación Pluricultural y Multibilingüe Paraguaya.

Esta base del desarrollo intercultural, en una etnoeducación debe ser el reconocimiento de

la diferencia de las culturas, de la alteridad no asimilable del otro. Como afirma Christoph Wulf, (1993:102) en su artículo, Conceptos Básicos del Aprendizaje Intercultural, vista la interculturalidad desde el disenso y la comunicación:

“La comunicación sólo puede ser si está basada en el disenso. El disenso es una condición de la posibilidad de comunicación. El consenso consiste en la aceptación del derecho a la contradicción. El aprendizaje intercultural sólo puede tener éxito si no está orientado hacia el consenso”.

Todo tipo de interculturalidad tiene como objetivo, la afirmación de la exterioridad del otro. Esto incluye un poco de auto-superación que permite experimentar la externalidad del otro. Algunas reflexiones al respecto de una educación intercultural que nos brinda Christoph Wulf (1993:119-120), nos recuerda que el punto de partida de toda formación intercultural no debe ser la pretensión de comprender al “otro”, sino el reconocimiento

de que el otro no puede ser comprendido”. Desde esta óptica, nos replanteamos algunas perspectivas o podríamos decir paradigmas (en lenguaje de Kuhn), teniendo que:

- Comprender no es un camino para aceptar al otro en su alteridad, sino un procedimiento para ejercer dominio y someter al otro.
- Es importante para el aprendizaje intercultural, detenerse en la experiencia de la diferencia, así se garantiza la experiencia con la no-asimilacionabilidad del otro.
- La experiencia de lo extraño, relativiza la validez de las normas propias, puede perturbar la identidad de los jóvenes. Las reacciones son diversas; se refugian en estereotipos para rechazar la irritación y superar la inseguridad.
- El uso de estereotipos resulta de una posición a la no disposición, cuyo carácter aparentemente universal ofrece seguridad, esto abarca sentimientos, ideas y juicios aparentemente apropiados al estereotipo.
- La formación intercultural debe procurar disolver los bloques que llevan al uso de los estereotipos.
- Si la base del aprendizaje intercultural es el encuentro con el extraño y la confrontación con el otro, se trata de apoyar las fuerzas que ayudan a poder soportarlo. Una de las condiciones decisivas para lograrlo es la comprensión de que lo extraño no puede ser reducido a algo conocido.

Por lo tanto, la formación intercultural debe procurar el desarrollo del pensamiento y de la acción heterológica, que es capaz de soportar la alteridad del otro, para luego ir al encuentro respetuoso y abierto.

Esto presupone, la interrelación entre la diversidad de culturas, en donde se privilegia el análisis y la reflexión. Se asume el reconocimiento del pluralismo cultural, que significa, que “todas las culturas son diferentes entre sí e igualmente válidas dentro de su propio contexto. Es decir no hay culturas superiores ni inferiores” (MEN.: 1987:53 citado en: Bodnar, Yolanda. 1992: 21).

A modo de resumen podríamos afirmar que esta forma de interculturalidad significa:

- Transformación de la distribución del poder y de las formas de control (transformación en los órdenes temporales y espaciales y de generación de otras formas de relación social, conocimiento, expresión en identidad cultural, individual y colectiva, de diferenciar y ser diferente en un contexto multicultural. Es conocer nuestros límites de respeto ante el otro, como otro diferente a nosotros.
- Las características, principios y estrategias de la etnoeducación, presuponen un conjunto de transformaciones; procesos participativos; actitud crítica de las acciones educativas en el contexto étnico (familia, comunidad, etc), propicia

condiciones de generación de prácticas sociales, productivas y comunicativas.

- En el contexto educativo, la participación, es entendida como la transformación de las relaciones escuela-maestro-comunidad, es entendido como un todo dinámico de vital interrelación y corresponsabilidad.
- La etnoeducación es monolingüe, bilingüe o multilingüe, ubicando la lengua materna, como elemento de identidad y estructuración del pensamiento, en el primer lugar de los procesos etnoeducativos.
- La etnoeducación es intercultural. Debe partir del conocimiento, análisis, valoración y afirmación de la identidad étnica propia, y proyectarse hacia el abordaje de conocimientos y tecnologías producidos por otros grupos humanos, desde la perspectiva de articulación cultural comunitaria.
- La etnoeducación se ubica dentro de los esfuerzos de los grupos étnicos por definir y construir un proyecto de sociedad y de vida acorde con sus criterios y aspiraciones.
- La etnoeducación exige un replanteamiento de los fundamentos, los elementos y las funciones curriculares en su conjunto, a partir del pensamiento, cosmovisión y situación histórica de cada pueblo.

2. Los desafíos de la educación en la comunidad Indígena

Por ello creemos que el rol de la Escuela en la Comunidad Indígena deberá contener características que respondan a su naturaleza propia en respuesta a la realización de los indígenas de dicha tribu, parcialidad o etnia. Por ello existen presupuestos que se debe tener en cuenta en el diseño de una educación indígena desde esta etnoeducación.

La Escuela, se inserta y se relaciona recíprocamente con la comunidad indígena. Se debe aclarar que la Escuela y la Comunidad Indígena no son dos instituciones distintas y contradictorias, sino que tienden a un mismo fin, el bienestar de la población en armonía con su medio. Mejoramiento de la calidad de vida en una interrelación armónica y respetuosa con toda vida existente.

En la realidad se constata que entre estas dos instituciones existe disociación, la comunidad indígena y la escuela (entendida como educación nacional). Se debe a que los objetivos de ambas no son coincidentes, sino conflictivos, por provenir de culturas, ideologías, sistemas económicos, concepción del mundo muy opuestos.

Si concebimos una educación al servicio del ser humano y su cultura dominada, debemos establecer un diagnóstico de su situación y desde allí partir con la acción educativa. El diagnóstico permite conocer la situación real de la comunidad en cuestión, como ser su situación histórica, el conocimiento de sus tradiciones, sus valores culturales, visión

del mundo, las influencias foráneas, la espiritualidad, las ideologías, sus proyectos de comunidad, etc., temas todos ellos de interés fundamental, conociendo así el grado de apropiación o abandono de los mismos. A partir de un diagnóstico se puede replantear diferentes tipos de roles planteados por J. Alvarez Ticuña, (1993:140-150), quién manifiesta lo fundamental de la interrelación entre Escuela y Comunidad y, a partir del mismo la construcción de los respectivos roles que sugiere. Tenemos así los siguientes tipos de roles según J. Alvarez Ticuña (1993:141-150), que transcribimos a continuación:

2.1. El rol de la escuela en una comunidad en crisis.

Rol reivindicativo:

- a. Rescatar la historicidad del pueblo desde su propia visión
- b. Reconocer los derechos ancestrales, nacionales e internacionales que protegen su existencia, de su pueblo y medio ambiente.
- c. Descubrir que su propia visión del mundo y proyecto de desarrollo tiene validez para su pueblo.
- c. Devolver la capacidad de expresión, voz y espiritualidad a un pueblo en crisis.

2.2. Rol investigativo:

Se requiere la ayuda de especialistas, como maestros, antropólogos, arqueólogos, lingüistas, historiadores, sociólogos, psicólogos, etc., todos en busca del currículo pertinente a las necesidades de la sociedad indígena.

- a. Rescatar el Patrimonio Cultural que aún se mantiene (artesanía, tecnologías, música, danza, etc.) y divulgarlo por sus propios cultores.
- b. Recopilar cuentos, leyendas e historias locales para revalidar la narrativa oral, sea en la misma comunidad o en el aula (expresividad oral tradicional: escenificación; recursos didácticos: ética, historia ...)
- c. Investigar respetuosamente la flora, fauna y demás recursos naturales vinculados a la ecología y cosmovisión indígena, ya que la educación actual peca de ignorante.
- d. Investigar la metodología, los recursos didácticos (propios del currículo oculto) para que junto a los contenidos nos aporten bases para la etnoeducación.

2.3. Rol valorativo:

La Escuela deberá actuar en tres frentes: individual, colectivo o social y ambiental.

Individual:

- Autoidentificación personal con la familia, comunidad y medio ambiente.
- Reconocerse en base a su propia experiencia en actividades cotidianas de la vida rural.

Colectivo o social:

- Reconocerse como miembro de una comunidad específica, porque permite
- adquirir roles y funciones determinadas
- Identificarse afectiva y socialmente con las actividades de la comunidad
- Practicar y respetar los principios de ética comunitaria
 - **Ámbito Medio Ambiental:**
 - Valorar la sacralidad ecológica y religiosa del medio ambiente
 - Apreciar el orden natural del ecosistema, fomentando la reproducción festiva de los recursos renovables y el uso cuidadoso de los recursos no renovables.
 - Comprometerse a preservar y mejorar el medio natural.
 -

2.4. Rol concientizador:

- Asumir la conciencia de ser protagonista de su propio destino. A la escuela le cabe abandonar su papel alienante para hacerse su propio examen de conciencia. Es necesario:
 - Retomar las raíces y
 - Recuperar la sabiduría y dignidad del pueblo.
- Prepararse para defender y mejorar el patrimonio natural y cultural
- Organizarse para construir e ir tejiendo un mejor destino

2.5. Rol intercultural:

- Conocer críticamente los elementos de la cultura occidental.
- Aprender el aprovechamiento de las energías naturales
- Estudiar las leyes que rigen con respecto a la sociedad local
- Incorporar y/o adaptar medios, recursos o herramientas que aporten en concreto al bienestar comunitario, sin dañar el sistema ecológico.

2.6. Rol formativo:

Si el niño, en los primeros años de estudio, aprende las normas básicas de moral, cuando joven puede ser responsable para asumir un cargo o función comunitaria. La escuela se alza como formadora de artesanos, artistas, líderes, tecnólogos en diversas disciplinas.

3. Conclusión

La puesta en marcha de estos desafíos, desde una Educación Indígena, debería apreciarse en resultados evidentes, que signifiquen desde temprano un aporte al desarrollo personal, de su integralidad como ser humano, como persona, a la familia y luego a la comunidad, teniendo así a simple vista una evaluación práctica del aprendizaje, hecha por la comunidad desde una etnoeducación.

Debemos confesar que, si bien esta propuesta de un enfoque de etnoeducación para los pueblos indígenas, se debería en primer lugar implementar en la educación paraguaya; Pero debido a nuestro sistema asimilacionista, creo oportuno que los pueblos indígenas nos enseñen a superar nuestra cosmovisión, desde este poder de dominación que tenemos aún muy arraigado en nuestra idiosincrasia de pueblo paraguayo.

No basta con los enunciados de la Constitución Paraguaya en el reconocimiento de la educación para los indígenas, sino que reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación, lo cual conlleva una implicación pedagógica que se concreta en la necesidad de una educación intercultural. Intercultural no solamente para los pueblos culturalmente diferenciados, sino también para la sociedad nacional paraguaya, que tiene el deber y el derecho de conocer, valorar y enriquecer nuestra cultura con los aportes de otras, en una dimensión de alteridad cultural a partir de un diálogo respetuoso de saberes y conocimientos que se articulen y complementen mutuamente.

La humanidad tiene tendencia a no reconocer ni respetar los límites; siempre desea ampliar su conocimiento, ampliar sus horizontes, etc. Por eso busca e investiga. De ahí la importancia de reconocernos como tal, para afianzar nuestra identidad y evitar, en esta dimensión de exploradores, invadir o dejarnos invadir por otras cultural, sin mediar una reflexión crítica; de no ser así, se dará un avasallamiento e imposición de criterios y formas particulares de conocer y clasificar el mundo que nos rodea, considerándolo como la única forma válida. Aquí radica la trascendencia de la interculturalidad.

Al mismo tiempo un análisis serio de la lucha por su inclusión como iguales en la Constitución de 1992, contribuye a rectificar la errónea historia de interacción intercultural. Pero aún sigue pendiente la implementación del hermoso enunciado de la Constitución en el reconocimiento de los Pueblos Indígenas.

Desde esta Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní, estamos llamados a realizar nuestro aporte y colaborar desde nuestro aporte a una Etnoeducación en nuestro país y de este modo abrir espacios para que los Pueblos Indígenas puedan tener su propio desarrollo en una interrelación constructiva con los que habitamos esta Nación Paraguaya, y sobre todo teniendo en cuenta que son nuestros ancestros que nos brindan identidad cultural.

Bibliografía

- [1] Borda; Jaime H., (1994) “Educación occidentalizada, identidad étnica y proyectos autónomos”. Revista El Aconstista. (Bogotá).Nro. 5, en: <http://www.onic.org.co/>
- [2] Guerrero, Patricio. (2007) Corazonar: Una antropología comprometida con la vida. Fondec. Asunción. Paraguay.
- [3] Wulf, Christoph; (1993). Conceptos Básicos del Aprendizaje. En Kuper, Wolfgang. (Comp.) Pedagogía Intercultural Bilingüe: Fundamentos de la Educación Bilingüe. Abya- Yala.Quito.
- [4] Bodnar, Yolanda. (1992). La constitución y la etnoeducación: ¿Una paradoja?. En: Educación y cultura. N 27. Estado, educación y grupos étnicos. p.p. 20-23, en <http://www.campus-oei.org/revista>
- [5] Constitución Paraguaya; (1992).Compilador: Miguel Angel Pangrazio Ciancio. Colección: Legislación Paraguaya Edición 2005. Editora Intercontinental. Asunción. Paraguay
- [6] Conapi. Coordinación Nacional de Pastoral Indígena (2009). Educación Indígena. AGR Servicios Gráficos: Asunción. Paraguay.
- [7] Larrea Cabrera, Gustavo; (1990). Hacia una Nueva Educación. En: Kuper, Wolfgang. (1993)(Comp.). Pedagogía Intercultural Bilingüe: Fundamentos de la Educación Bilingüe. Abya-Yala Quito. Ecuador.
- [8] Melia, Bartolomeu. (2008). Educación Indígena y Alfabetización. Asunción: Centro de Estudios Paraguayos “Antonio Guasch”.
- [9] Harder Horst, René D. (2011).; El Régimen de Stroessner y la Resistencia Indígena. Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica (CEADUC) Biblioteca de Estudios Paraguayos –Vol 89. Agosto. Asunción. ISBN 978-99953-76-40-6
- [10] Muñoz, J. (1993). Conceptualizaciones sobre la Cultura, las Relaciones de Poder y la Interculturalidad, citado en Conceptualizaciones sobre la Cultura; en: Kuper, Wolfgang.

(Comp.) (1993) Pedagogía Intercultural Bilingüe: Fundamentos de la Educación Bilingüe. Abya-Yala. Quito. Ecuador.

[11] Wulf, Christoph; (1993). Conceptos Básicos del Aprendizaje, En: Kuper, Wolfgang. (Comp.) Pedagogía Intercultural Bilingüe: Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe. Abya-Yala. Quito.

[12] MEN.: (1987:53) citado en Bodnar, Yolanda. (1992). La constitución y la etnoeducación: ¿Una paradoja?. En: Educación y cultura. N 27. Estado, educación y grupos étnicos. p.p. 20-23. En <http://www.campus-oei.org/revista>.

[13] Alvarez Ticuna, Juan; (1993). El Rol de la Escuela en la Comunidad Indígena. En: Kuper, Wolfgang. (Comp.) (1993) Pedagogía Intercultural Bilingüe: Fundamentos de la Educación Bilingüe. Abya-Yala. Quito. Ecuador.

Normas y condiciones para publicar en Unihumanitas

UNIHUMANITAS es una publicación académica y periódica anual, editada por el Departamento de Investigación y Extensión de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní de la Universidad Nacional de Itapúa, Encarnación, Paraguay. Se publica en formato impreso y electrónico de distribución gratuita. La Misión de la Revista es la difusión de los trabajos académicos y de investigación que se constituyen en aportes a la discusión de problemas educativos, sociales y lingüísticos del ámbito nacional,

regional e internacional. La Visión de la Revista apunta a desarrollarse como un foro plural que posibilita la divulgación de los temas, disciplinas, perspectivas teóricas, enfoques y metodologías cultivados en el campo de la investigación educativa, lingüística y de las ciencias sociales.

Incluye secciones temáticas, cuyas contribuciones se solicitan por convocatorias abiertas,

que son dictaminadas y seleccionadas por el pleno del comité editorial valorando su relevancia. Permanentemente mantiene un espacio para investigaciones recientes de cualquier tema educativo, social y/o lingüístico.

Puede consultarse, en acceso abierto, en la página de la Facultad de Humanidades, Ciencias

Sociales y Cultura Guaraní o a través de la Página de la Universidad Nacional de Itapúa (www.uni.edu.py/humanidades).

A. Sobre materiales que recibe Unihumanitas:

1) Sólo se reciben para su publicación materiales originales e inéditos. Los autores, al enviar su trabajo, deberán manifestar que es original y que no ha sido postulado en otra publicación.

Se buscará que tengan un interés que rebase los límites de una institución o programa particular. No se aceptarán artículos de género periodístico o comentarios generales. Estos géneros ya son publicados a través de la HUMANITAS-La Revista. Todos los tipos de colaboración seguirán el doble proceso de evaluación señalado en el apartado 2 de las presentes normas.

2) Las colaboraciones que se envíen podrán ser:

a) Artículos de investigación empírica con sustento teórico que posibiliten un avance

en la comprensión del fenómeno en estudio;

b) intervenciones educativas y sistematización de experiencias, cuya finalidad es la transformación o innovación educativa y que incluyan referencias a otras experiencias y debate conceptual;

c) estudios de tipo evaluativo o diagnóstico que muestren una aproximación teórico-metodológica innovadora (estudios nacionales, regionales) o que valoren resultados de diferentes estudios;

d) revisiones: estados de arte o estados de conocimiento sobre un tema.

f) aportes de discusión, reseñas temáticas, metodológicas y de libros.

3) La recepción de un trabajo no implica ningún compromiso de la revista para su publicación.

B. Sobre el proceso de dictaminación:

- 1) Los trabajos se someten a dos etapas de dictaminación: a) una primera lectura por parte del Comité Editorial con el objeto de verificar si cubre los requisitos del perfil de la revista y b) en caso de ser aceptado, es este organismo quien propone dos dictaminadores externos especialistas en el tema a quienes será enviado.

En todo el proceso se conservará el anonimato de árbitros y autores y la adscripción de los primeros será distinta a la del autor, sin identificar a los dictaminadores, se envían al autor los dictámenes recibidos con el objeto de contribuir al mejoramiento de las contribuciones.

El resultado del dictamen podrá ser:

1. Aceptado sin modificaciones o con modificaciones menores
2. Condicionado a una revisión y nueva presentación
3. Rechazado

En caso de discrepancia entre aceptado y rechazado, el texto será enviado a un tercer árbitro cuya decisión definirá su estatus de publicación, en este caso, se enviarán al autor, junto con la carta de decisión respecto a la contribución presentada, los dos dictámenes que la revista consideró para la decisión.

2) El dictamen final es inapelable.

3) El lapso máximo para dar un dictamen será de tres meses a partir de la fecha en que se reciba el artículo.

C. Sobre cesión de derechos:

1) El(los) autor(es) concede(n) el permiso para que su material se difunda en UNIHUMANITAS y medios magnéticos y electrónicos. Los derechos patrimoniales de los artículos publicados son cedidos al Consejo Editorial, tras la aceptación académica y editorial del original para que éste se publique y distribuya tanto en versión impresa como electrónica; asimismo, el(los) autor(es) conserva(n) sus derechos morales conforme lo establece la ley. La carta de cesión de derechos será remitida por correo electrónico a humanitas.uni.py@gmail.com

2) Todos sus contenidos pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.

D. Sobre los autores:

1) Todos los autores son responsables del contenido; el primer autor asume la responsabilidad intelectual de los resultados del proceso editorial; los autores son responsables de obtener los derechos de autor para reproducir material gráfico o fotográfico de terceros.

2) Los autores asumen la responsabilidad si se detecta falsificación de datos o falta de autenticidad en la investigación. Se comprometen también a no reutilizar trabajos ya publicados, total o parcialmente, para presentarlos en otra publicación.

3) El autor designado recibirá gratuitamente un ejemplar de la revista.

E. Declaratoria de conflicto de intereses:

Autores individuales: los autores son responsables de revelar las relaciones personales y financieras que pudieran sesgar su trabajo.

Apoyo a los proyectos: los autores deben describir y mencionar, en su caso, el papel del patrocinador del estudio.

Dictaminadores: los evaluadores o miembros del Comité Editorial que participen en el proceso editorial deben dar a conocer cualquier conflicto de intereses que pudiera sesgar sus opiniones sobre el informe. En dicho caso deberán comunicarlo a la revista de inmediato y excusarse de participar en el juicio de pares si consideran que es lo apropiado.

F. Presentación de los originales

1) Los trabajos deberán enviarse por correo electrónico a: humanitas.uni.py@gmail.com Se acusará recibo al autor de los originales en el plazo de treinta días hábiles desde la recepción. El Consejo de Redacción resolverá sobre su publicación en un plazo máximo de seis meses.

2) Se procederá a la selección de los trabajos de acuerdo con los criterios formales y de contenido de esta publicación. Su revisión será por medio de arbitraje ciego por pares y, a la vista del mismo, el Consejo de Redacción decidirá si procede o no su publicación, notificándoselo a los autores.

Se admitirán trabajos escritos en español, guaraní y portugués.

Extensión de los textos:

- a) Los artículos de investigación, intervenciones educativas y sistematización de experiencias; estudios de tipo evaluativo o diagnóstico y revisiones tendrán una extensión máxima de 15 (diez) páginas tamaño A4, incluyendo gráficas, cuadros y bibliografía. Los trabajos deberán estar escritos con una fuente de tamaño no inferior a 12 puntos y a 1,5 entrelíneas.
- b) Los aportes de discusión, reseñas temáticas, metodológicas y de libros tendrán una extensión máxima de 3 (tres) páginas en tamaño A4.
- 3) Los documentos deberán enviarse en Microsoft Word (con extensión .doc)
- 4) La primera página deberá incluir:
- Título del trabajo, de preferencia breve, que refiera claramente el contenido.
 - Autor (es), indicando de qué manera deberá(n) ser referido(s) en los índices bibliométricos (firma de autor).
 - Institución y departamento de adscripción laboral. En el caso de estudiantes sin adscripción laboral, referir la institución donde realizan su formación.
 - Dirección postal institucional, incluyendo país.
 - Teléfono.
 - Dirección de correo electrónico.
- Breve currículum del autor principal
- 5) El artículo comprenderá: un resumen en castellano, no mayor de 300 palabras, así como hasta cinco palabras clave; “Abstract” y “Key Words”; Introducción, Secciones del Cuerpo del Artículo, Metodología, Resultados y Discusión, Conclusión, Referencias en el orden en el que fueron citadas en el artículo. A los autores paraguayos se les solicitará de también la producción en guaraní del: “Ñemombyky” y “Ñe’ëtekotevëtéva”.
- 6) Los cuadros y las gráficas deberán presentarse en el mismo archivo. Cuando el trabajo sea aceptado, el equipo de redacción podrá solicitar a los autores algunos elementos gráficos por separado o bien los datos numéricos de las gráficas.
- 7) Las notas a pie de página deberán ser únicamente aclaratorias o explicativas, sólo servirán para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo del texto, y no para indicar las fuentes bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto de acuerdo con las normas APA vigentes.
- 9) Los editores se reservan el derecho de hacer las modificaciones de estilo que juzguen pertinentes.
- 10) Al enviar sus trabajos los autores aceptan estas instrucciones así como las normas editoriales de UNIHUMANITAS.