



Simbiosis

REVISTA DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

Vol.2 Nº 3

enero-junio 2022



Simbiosis

REVISTA DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

Simbiosis

REVISTA DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

Vol.2 N° 3 | enero-junio 2022



CONTACTO

Contacto principal

Dr. Marco Eduardo Murueta/Editor
Teléfono: + 52 5585708320
Correo electrónico: editor@revistasimbiosis.org

Contacto de asistencia

Profa. Yajaira Vera
Teléfono: (59 3) 960649898
Correo electrónico: info@revistasimbiosis.org

Información legal

ISSN:
Periodicidad: Semestral

EQUIPO EDITORIAL

DIRECTOR EDITOR

Dr. Marco Eduardo Murueta
Asociación Mexicana de Alternativas
en Psicología (AMAPSI)
<https://orcid.org/0000-0002-9057-1426>

COORDINADORA EDITORIAL

Dra. Penélope Hernández
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(UPEL)
<https://orcid.org/0000-0002-6572-2085>

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Mario Morales, Chile
mario.morales@usach.cl

Dr. Manuel Calviño, Cuba
manolo.calvino@gmail.com

Dr. Mario Molina, Argentina
mjosemolina@gmail.com

Dr. Edgar Barrero, Colombia
edgar-barrero@yahoo.es

MSc. David Max Olivares, Bolivia
direccion@cidecuador.org

Dra. Penélope Hernández, Venezuela
penelopec47@gmail.com

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Maricela Osorio Guzmán, México
mosguz@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7798-5301>.

Dr. Horacio Roque Maldonado, Argentina
maldonadoho@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0445-7932>

Dra. Laura Evelia Torres Velázquez, México
lauratv@unam.mx
<https://orcid.org/0000-0002-8258-0920>

Dr. Belisario Zanabria, Perú
belisario.zanabria@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9142-8007>

Dra. Dora Patricia Celis Escalante, Costa Rica
dora.celise@gmail.com

Dra. Sandra Castañeda Figueiras, México
sandra@unam.mx
<https://orcid.org/0000-0002-1005-0912>

Dr. Omar de la Rosa, México
omarpko@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3381-2112>

EQUIPO TÉCNICO

Diseñadora
Licda. Danissa Colmenares

Diagramador
Licdo. Antony Parra

Soporte Técnico
- Ing. Freddy Sánchez

Simbiosis, Vol. 2, número 3. enero – junio 2022,
es una publicación semestral editada por la
Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.,

calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla,
Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012,

www.amapsi.org , info@amapsi.org

La responsabilidad sobre la información y opiniones vertidas en los artículos corresponde
únicamente a los autores.

Editor responsable: Marco Eduardo Murueta.

Reserva de derechos al uso exclusivo 04-2022-081617022900-102
otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

ISSN: EN TRÁMITE

Responsable de la actualización de este número:

Marco Eduardo Murueta Reyes.

Calle Instituto de Higiene No. 52 Bis, Col. Popotla,
Alcaldía Miguel Hidalgo, Ciudad de México, Código Postal 11400.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la
publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la
publicación sin previa autorización de la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.

Contenido

05 EDITORIAL

INVESTIGACIONES

07 Fundamentos Teórico-Methodológicos para la elaboración de una Tesis Universitaria.

Theoretical-methodological foundations for the preparation of a university thesis.

Fundamentos teórico-metodológicos para a elaboração de tese universitária.

Jessica Lucía Callado Francisco y Omar De la Rosa López /México

16 Conocimiento sobre educación inclusiva en docentes de instituciones públicas que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales.

Knowledge about inclusive education in teachers of public institutions that serve students with special educational needs.

Conhecimento sobre educação inclusiva em professores de instituições públicas que atendem alunos com necessidades educacionais especiais.

Dina Magali Calonge De la Piedra; Dina Marisol Calonge De la Piedra; Ana María Castañeda Chang; Jesús Emilio Agustín Padilla Caballero/Perú

30 Prácticas estéticas y decolonialidad

Aesthetic practices and de-coloniality.

School Prácticas estéticas e descolonialidade.

Aura Marina Orta / Venezuela

RESEÑAS DE LIBROS

42 *La cueva de Bellamar de Antonio Núñez Jiménez*

Yudmila Labrada García / Cuba

46 *Aprender a practicar Mindfulness de Vicente Simón*

Gonzalo Sebastián Peña Muñante / España

50 CURRÍCULO DE AUTORES

52 POLÍTICAS EDITORIALES

La Revista Simbiosis está llegando a su tercer número a nueve meses de su nacimiento en octubre de 2021, en medio de la pandemia de Covid19 que lleva más de dos años ininterrumpidos y parece interminable, con oleadas de altos contagios que alertan a seguir usando cubrebocas, gel en las manos, sanitización de restaurantes, transportes y espacios públicos cerrados.

Son ya 30 meses en que la educación se ha visto confinada en mucho y mediada por tecnologías maravillosas de teleconferencias colectivas, pero que limitan los efectos formativos del contacto visual, la camaradería en el aula y, sobre todo, en los recesos; la charla cercana, personal, confidencial, entre compañeros y amigos, así como entre docentes y entre docentes y alumnos. Han disminuido las risas y el murmullo de los salones de clase y de los pasillos en las escuelas y universidades. Ha sido mucho más difícil organizar y compartir eventos culturales y cívicos. Las comunidades escolares se debilitan mientras cada quien se desgasta en horas sentado frente a la pantalla.

Muchos prefieren mantener apagada la cámara y el micrófono para evitar que los ruidos y movimientos caseros interfieran con las clases y muestren parte de la intimidad de los hogares. Algunos sí comparten la estética casera cuando participan con la cámara abierta, permitiendo que los demás amplíen el contexto para entender las vivencias, opiniones y preguntas de quienes hablan.

Docentes, estudiantes, directivos y padres de familia se han ido familiarizando poco a poco con las posibilidades y las limitaciones pedagógicas de los instrumentos digitales. Algunos valoran el ahorro de tiempo y dinero que invertían en los transportes y llegan a disfrutar de no tener que salir de casa todos los días, afrontando el estrés de las prisas para llegar puntualmente y los problemas de tránsito. Desafortunadamente, muchos han desertado de las aulas al no tener conectividad, dispositivos o espacios suficientes en la casa; en algunos casos, entrando en conflicto familiar porque varios requieren estar conectados al mismo tiempo, lo que se combina con los mayores niveles de irritabilidad producidos por la prolongación e incertidumbre que generan el encierro y la falta de contactos sociales con actividades recreativas.

En ese contexto, los investigadores y pensadores de la educación y de sus procesos psicológicos han continuado también con el desarrollo de sus proyectos y en este número se integran tres investigaciones y dos reseñas de libros, elaborados por autores de cinco países. Cuatro de América Latina y uno de Europa Latina.

El primero de ellos analiza el significado, las dificultades, las alternativas y la relevancia formativa de la elaboración de tesis al terminar las licenciaturas. En el segundo se investiga sobre los conocimientos y desafíos que tienen los docentes para la educación inclusiva de estudiantes con limitaciones sensoriales, motrices o cognitivas. En el tercero, se plantea la relevancia de prácticas estéticas en las escuelas latinoamericanas como parte del movimiento psicopedagógico para la decolonialidad y la emancipación de los pueblos. Después tenemos la reseña de dos interesantes libros psicoeducativos, uno de Cuba y otro de España. Esperamos que los lectores de este número se beneficien mucho de las aportaciones de los autores, a quienes agradecemos su colaboración.

Queremos terminar esta presentación mencionando el entusiasmo y esperanza que irradian a toda la América Latina (Abya Yala) por el triunfo del Pacto Histórico, en Colombia, por los avances constituyentes en Chile y por las expectativas de triunfo de Lula Da Silva en Brasil el 2 de octubre de este año. Que nunca más el autoritarismo, la represión, la violencia y la corrupción se adueñe de nuestros países.

Hemos avanzado en el registro de la revista Simbiosis y esperamos ya pronto tener el número de ISSN para luego proceder a solicitar su inclusión en diferentes índices de publicaciones científicas periódicas.

Marco Eduardo Murueta

Editor

Fundamentos Teórico-Methodológicos para la elaboración de una Tesis Universitaria

Theoretical-methodological foundations for the preparation of a university thesis

Fundamentos teórico-metodológicos para a elaboração de tese universitária

Jessica Lucía Callado Francisco

luziaacallado.sociolog@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1759-4840>

Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México

Omar De la Rosa López

omarpko@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3381-2112>

Colegio de Pedagogos de México, Ciudad de México, México

| Artículo recibido en enero 2022 | Arbitrado en febrero 2022 | Aceptado en marzo 2022 | Publicado en junio 2022

RESUMEN

Palabras clave:

Metodología;
investigación; ruptura;
error; problema

En el presente ensayo se analizarán las situaciones de orden epistémico, teórico y metodológico que deben afrontar los tesisistas universitarios al momento de realizar sus trabajos de investigación. Desde la identificación del tema, la delimitación para la construcción del problema, la aceptación de la ruptura y el error; hasta la pretensión del conocimiento absoluto y la intención de solucionar los problemas sociales con una sola investigación, son los diversos momentos y estadios intelectuales y emocionales por los que atraviesan los tesisistas al momento de investigar. Pensar el quehacer investigativo como trayecto y proceso formativo, como señal de progreso y avance profesional, y no solo como mera tarea para la obtención de un título, es el objetivo principal de este texto, para ello se toma como ejemplo el problema de la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales en adolescentes.

ABSTRACT

Keywords:

Methodology; research;
rupture; error; problem

In this essay, the epistemic, theoretical and methodological situations that university thesis students must face when carrying out their research work will be analyzed. From the identification of the topic, the delimitation for the construction of the problem, the acceptance of the rupture and the error; even the claim of absolute knowledge and the intention of solving social problems with a single investigation, are the various moments and emotional stages that thesis students go through when investigating. Thinking the research work as a training path and not only as a task to obtain the title is the main objective of this text.

RESUMO

Neste ensaio, serão analisadas as situações epistêmicas, teóricas e metodológicas que os estudantes de teses universitárias devem enfrentar ao realizar seu trabalho de pesquisa. A partir da identificação do tema, da delimitação para a construção do problema, da aceitação da ruptura e do erro; mesmo a pretensão de conhecimento absoluto e a intenção de resolver problemas sociais com uma única investigação, são os vários momentos e etapas intelectuais e emocionais que os alunos de tese passam ao pesquisar. Pensar a tarefa investigativa como caminho e processo de formação, como sinal de progresso e ascensão profissional, e não apenas como mera tarefa de obtenção de diploma, é o objetivo principal deste texto, para isso o problema de importância é tomado como um exemplo. do desenvolvimento de habilidades socioemocionais em adolescentes.

Palavras-chave: Metodologia; pesquisa; ruptura; erro; problema

INTRODUCCIÓN

En la elaboración de una tesis o investigación de carácter académico, la metodología es la parte medular para su realización. El definir los momentos, fases, instrumentos y técnicas dan solidez y consistencia al proceso investigativo, evitando de esta manera caer en la invalidez de la misma. Investigar, además de ser un ejercicio intelectual, serio y profundo, es un arte y recreación espiritual. La experiencia nos ha colocado frente a prácticas académicas que promueven la elaboración de tesis solo como un trámite requerido para la obtención de un título o grado, sin ser siquiera un requisito obligatorio pues en la actualidad existen diversas maneras para lograr dicho objetivo. Ciertamente esta lectura tiene mucho peso en la actualidad, sin embargo, creemos que inhibe el involucramiento comprometido, por parte del tesista, en la comprensión del mundo y de la realidad que ha elegido estudiar.

La propuesta de este artículo es pensar al quehacer investigativo como una aventura pedagógica, vital para el propio trayecto formativo. Asimismo, se pretende cuestionar las miradas tecnócratas que existen hoy día en torno a la elaboración de una tesis para llevar la discusión al terreno del compromiso crítico del sujeto con el mundo, con su entorno, con su propio ser y estar en el mundo. Para ello, el estudiante que se aventura -en un sentido pedagógico- a la realización de una tesis, necesita hacerlo con convencimiento, con interés, con pasión; de lo contrario, vivirá el quehacer investigativo con más frustraciones que gozos.

El papel de la pregunta en la construcción de un problema de investigación

Roberto Cruz (1994) afirma que hay algo inmanente en la mente de todo ser humano: la pregunta. Cualidad que no se presenta en ninguna otra especie en el planeta. La pregunta, dice el filósofo mexicano, nunca es inocente ni neutral, siempre hay un sentido contenido en la pregunta humana. En el ámbito de la ciencia, la pregunta es la puerta al conocimiento, es lo que motiva a la investigación. Preguntas como ¿qué? ¿Para qué? ¿Por qué?, orientan la identificación de lo que al sujeto le interesa. La pregunta no es producto del azar, sino de la observación y la inquietud de saber qué es y cuáles son las relaciones que se establecen para que exista lo que se ha observado. Mantener la mirada en algo concreto de la realidad que nos envuelve es ya, sin saberlo, la identificación de un tema.

En el ámbito de la metodología, la identificación y selección del tema es una tarea que debe realizarse con plena conciencia, porque de ello depende que el siguiente paso sea firme y claro: la problematización. ¿Qué es y cómo se problematiza un tema?, parece un tanto difícil, pero para hacerlo sólo hay que preguntarnos ¿en qué afecta? y/o ¿a quiénes afecta aquello de la realidad que nos ha llamado la atención? Cuando se visualiza claramente la afectación, entendida como la serie de relaciones que trastocan a los sujetos y al contexto observado, ya habremos identificado un problema.

El término problema, en sentido metodológico, no debe entenderse solamente como una afectación o dificultad, sino también -y, sobre todo- como algo digno de ser estudiado, de ser indagado para ser explicado. Siguiendo a Carballada (2000) el problema de investigación no siempre es algo que debe ser erradicado o eliminado, es decir, no es acabar con el conflicto. En otro sentido menos explorado, el problema de investigación es aquello que ha permanecido oculto y que la investigación debe intervenir para hacer que lo que estaba en las sombras salga a la luz, pues solo siendo visible puede ser abordado.

Durante el proceso de investigación se presentan diferentes problemas los cuales podemos clasificar en dos tipos: internos y externos. Todos aquellos inconvenientes o percances que dependen del investigador, tanto los referentes a lo metodológico (delimitación, definición del método, técnicas, herramientas, cumplimiento, refutación o anulación de hipótesis, redacción) como a la acción y actividad del mismo (habilidades, expertis, objetividad, prejuicios, dedicación) son los problemas internos; mientras que los problemas externos son aquellos

ajenos al investigador, por ende, no dependen de él (cambios en el contexto, fenómenos naturales y sociales), sin embargo, pueden llegar a cambiar o afectar el curso y el resultado de la investigación.

La investigación en ciencias sociales

Cuando se hace investigación en ciencias sociales hay que tener presente que difícilmente se llegarán a resultados universales. A diferencia de las ciencias exactas o naturales, donde el descubrimiento de leyes naturales invariables es el objetivo más relevante, en la investigación de corte social sucede lo contrario. Las ciencias sociales, lo que buscan, no es la universalización del saber, tampoco la generalización del conocimiento; lo que importa es la comprensión de la acción social, la explicación de las relaciones intersubjetivas, el tejido y entramado histórico en donde los sujetos se constituyen como tales. Este punto es crucial que lo entienda el tesista que emprende investigación social, de no ser así, vivirá la falacia de querer construir conocimiento absoluto sin saber que jamás logrará semejante cometido.

A diferencia de lo que pasa con las ciencias exactas, en la investigación en ciencias sociales, a pesar de que los factores sean los mismos, el procedimiento y el resultado no son determinados ni deterministas, por eso se vuelve indispensable el conocimiento y uso de diversas y múltiples herramientas que permitirán dotar de identidad a cada investigación, es decir, cada investigación social es diferente, a pesar de que el tema sea el mismo, como plantea Rina Aguilera (2016)“...utilizamos autores, conceptos y explicaciones de modo genérico sobre un área de estudio que después va a permitir descender al problema que nos interesa.”(p. 64).

Al abordar problemáticas sociales que resultan familiares al tesista-por formar parte de su contexto habitual de vida-, el mantenerse “fuera de él” para estudiarlo objetivamente, no es una tarea fácil. El que se sienta en un entorno familiar puede motivar en el investigador la opinión con base en juicios de valor que sesgan la lectura de la realidad, impidiéndole el análisis objetivo de aquello que ha definido como objeto de investigación. Esta complicación ha hecho que los enfoques cualitativos en el ámbito de las ciencias sociales sean duramente cuestionados debido a su latente falta de objetividad y exceso de participación de la subjetividad del investigador, este innegable contrapunteo ha generado debates desde tiempo atrás y no ha logrado ser superado del todo.

La delimitación y construcción del problema de investigación

La investigación en ciencias sociales ha padecido y sufrido de prejuicios, devaluación y minusvaloración tanto de su método, del mismo objeto de estudio, así como de sus resultados, ello se debe a que se ha pretendido tratarla, entenderla y ‘medirla’ con la misma vara que a las ciencias exactas. Basada en autores como Glaser, Rina Aguilera identifica dos recursos analíticos que permiten trabajar de manera cuidadosa en las ciencias sociales, con la intención de evitar los problemas internos que pueden llegar a aquejar al investigador, dichos recursos son: la teoría normativa, la cual trata de “cómo debería ser el mundo; el teórico presenta un conjunto de situaciones deseables e indica por qué este conjunto es preferible. A la teoría normativa le interesa “mantener o promover normas, entendidas estas como valores” (Goodwin citado por Aguilera, 2016, p. 63); y la teoría positiva, la cual “a diferencia

de la normativa, centra su atención en lo siguiente: estudia y analiza los hechos, tal y como son.... exige la aplicación de dos procedimientos fundamentales; el análisis de los problemas y la observación de los mismos.” (Aguilera, 2016, p. 65).

Conocer y entender sobre la teoría positiva puede evitar dicha caída, pues esta teoría permite captar “lo que llamaríamos los aspectos esenciales de un problema o de una realidad, que se entienda de manera comprensiva.” (Aguilera, 2016, p. 65), es decir, permite alejarse de la observación y argumentación desde el deber ser o de lo que el investigador quiere o pretende de y para la sociedad. Por ejemplo: si se define el tema de la falta de autoconocimiento y autorregulación de las emociones en los adolescentes como problema, es preciso observar el problema desde afuera, como si no se conociera a uno o a otro estudiante, evitar a toda costa el involucramiento personal con el objeto de estudio, pues al ser parte de la cotidianidad del investigador -además de conocer y haber experimentado los problemas individuales de los jóvenes-, los juicios de valor se presentan como una tentación piadosa. Pero no se trata de ser completamente insensible o “extremadamente racional”, se trata de ser empático con el problema, una empatía que permita trabajarlo coherente y objetivamente, como plantea Edgar Morín (1999): “La afectividad puede asfixiar el conocimiento pero también puede fortalecerlo.” (p. 5). Pero a su vez, “la racionalidad debe reconocer el lado del afecto, del amor, del arrepentimiento.” (p. 7).

La exigencia de la teoría positiva en cuanto al análisis del problema nos permite identificar su realidad y su lógica; para ello, la delimitación es el inicio del camino. Delimitar el problema

de investigación, es hacerlo asequible hasta el punto en que es de comprensible acceso para el investigador. Previo a la delimitación y construcción del problema, la realidad social aparece como una sola, amalgamada por una serie de relaciones incomprensibles que suceden a pesar de poner atención en ellas.

Cuando el sujeto se detiene en un punto en particular de su entorno para indagar y explicar aquello que le ha robado la atención, empiezan a visualizarse aspectos que antes le pasaban desapercibidos, pero que ahora, una vez que ha detectado algo digno en el cual depositar su vigilancia, empieza a conocer poco a poco lo que se convertirá en su objeto de estudio. La identificación y reconocimiento del contexto es vital para mantener la línea de trabajo investigativo incluyendo el aspecto teórico, conceptual y epistemológico.

Retomando el ejemplo del tema:

Autoconocimiento y autorregulación de las emociones en los adolescentes, se considera un problema debido a que la ausencia de dichas habilidades socioemocionales significa una afectación en la toma de decisiones de los mismos para su desarrollo académico, personal y profesional -para la visualización de proyecto de vida por ejemplo-, si se comienza una investigación basada en este tema, se presenta un universo por estudiar. La delimitación puede llevarse a cabo desde dos planos importantes:

a) Delimitación teórica-conceptual. Esta consiste en ser conscientes del conocimiento que

Para fines de este artículo, se consideran éstas dos habilidades como base para la toma de decisiones adolescente, aunque es bien sabido que hay otras habilidades que conforman las llamadas "Habilidades para la vida".

se tiene y que se puede manejar para la elaboración de la investigación. Tener presentes las teorías, conceptos, categorías y métodos de los que se puede echar mano para iniciar el análisis de primer orden de la realidad. La delimitación conceptual es de tal importancia que, de no tener claro los conceptos en los que se funda la investigación, el trabajo quedará a la deriva. Ejemplo: los conceptos de autoconocimiento y autorregulación ameritan abordarse desde la Psicología; el concepto de educación socioemocional se puede retomar desde la Pedagogía, la Psicología y desde la Sociología; el concepto de emociones por sí solo permite analizarse desde la Psicología pero también desde la Neurobiología. Respecto a esto, se puede ver como se realiza la delimitación, la reducción del universo del problema a un problema de mejor manejo y comprensión para el investigador, como menciona Gabriel Gutiérrez (1998) "...el progreso de pensamiento consiste en disminuir el número de adjetivos que convienen a un sustantivo y no en aumento." (p. 89).

b) Delimitación del objeto de estudio de acuerdo con la población objetivo. En este aspecto es crucial que se identifique qué, quiénes, dónde, cuándo. Definir la población-objetivo permitirá atender el problema con precisión pues no es posible atender el problema con todos los adolescentes de bachillerato en general pues también hay que tener en mente el tiempo para la elaboración de la investigación. Un trabajo sin la delimitación precisa puede extender su tiempo de elaboración llevándola al extravío y a la no culminación. En el caso del problema con el que hemos venido ejemplificando el texto, queda de la siguiente manera: lugar, Colegio de Ciencias y Humanidades Naucalpan; turno matutino;

generaciones 2021-2022 (tentativamente); un grupo de primer semestre con continuidad a segundo semestre; adolescentes en general (sin distinción de sexo ni edad).

Atender las condiciones de los sujetos sin tomar en cuenta las relaciones e interacciones que establece con su contexto suele ser una común equivocación. Acercarse a los sujetos de la investigación a través de los vínculos con su entorno es una tarea que no debe menospreciarse ni ignorarse. Solo así, el tesista sabrá de la importancia de los aspectos sociales, económicos, culturales, educativos, y del papel que éstos juegan en la conformación de sentidos y significados individuales y colectivos. De lo anterior dependerá qué tan confiable será el análisis del investigador.

Saber que no se sabe todo

La investigación no es solo un proceso en donde el investigador aplica el saber acumulado, sino también donde adquiere y construye saberes y conocimientos nuevos. El conocimiento es dinámico y su generación depende, en mucho, de la interacción del sujeto con el objeto; es dinámico, en tanto que es consecuencia de una relación activa e intencional de hombres y mujeres con el mundo. En tanto que somos seres perfectibles, inconclusos e inacabados, la búsqueda de respuestas a las constantes preguntas que como especie hacemos a diario, nos ha llevado a la creación de ciencias cada vez más especializadas, sin embargo, seguimos ignorando bastos campos del saber y el mundo natural y social. Para ilustrar lo dicho, pongamos como ejemplo el caso de un politólogo intentando una investigación exhaustiva sobre Física cuántica, cierto es que si no se ha formado académicamente en la disciplina referente

a las ciencias exactas, llegará el momento en el que se presenten complicaciones por la incomprensión y el poco o nulo entendimiento de las teorías.

En el caso que se está revisando, si el investigador es sociólogo de profesión el pretender profundizar el tema de las emociones desde la Psicología, puede representar un problema principalmente en el tiempo de desarrollo, pues implica el hacer un “aprendizaje hacia atrás” como propone Marcelino Cerejido (2000): “si se llega a detectar que... se tiene un concepto inadecuado... puede explicarse en un punto anterior... ¿Hasta dónde podemos ir hacia atrás y explicar los conocimientos en lo que se apoya lo que ahora queremos analizar?... De regreso a la pregunta de hasta donde podrías ir hacia atrás, mostrando, demostrando y fundamentando cada ladrillo, cada estamento del edificio de la ciencia, la respuesta es: hasta los axiomas.” (p. 35, 36), esto lleva a identificar desde dónde se tiene que partir para conocer, profundizar y analizar dicho tema para que tenga validez y coherencia. Esto no significa que el investigador se quede en una zona de confort -con lo que ya sabe y “domina”-, al contrario, con esto se refuerza la importancia de la delimitación teórica-conceptual de la que se habla líneas arriba.

Otro punto importante, y que forma parte de los problemas internos dependientes de quien hace una investigación, es realizar el trabajo con el entendimiento de que no se puede resolver un problema social de manera inmediata. La solución a una problemática socio-educativa no se logra con una sola investigación. Al final de la investigación se habrá generado alguna propuesta que atienda las problemáticas para contrarrestar, aminorar las problemáticas primarias abordadas, o también se podrán anunciar nuevas aristas para futuras

indagaciones, pero creer que el término de la tesis concluye cuando se soluciona el problema construido es una falacia común entre los tesisistas. El fin de la tesis responde más a delimitaciones temporales y teóricas establecidas previamente por los investigadores, que a soluciones definitivas.

Cuando se permite que el trabajo investigativo sea dominado por el ego de quien investiga, por la pretensión de develar el hilo negro del problema abordado y por la imperiosa necesidad de dar una respuesta contundente y definitiva sobre lo estudiado, se puede caer en la insensatez y la falta de humildad. La investigación no es una tarea para demostrar la sapiencia, sino para aprender del proceso, en el que existe el error, la falla, la inexactitud y la carencia de argumentos. Con cada investigación que se lleva a cabo se aprende un poco cada vez más a investigar. No son aprendizajes que tengan fin.

Al principio de este texto se hablaba de la pasión y la entrega ontológica que debe existir en el tesisista al momento de abordar su trabajo investigativo. Si bien investigar es un acto intelectual y racional arduo y complejo, también tienen lugar las pasiones y elementos irracionales que orientan y dictan el actuar del investigador. Edgar Morín (1999) escribe: “Se reconoce la verdadera racionalidad por la capacidad de reconocer sus insuficiencias.” (p. 8), cuando reconocemos tales insuficiencias de la razón es porque llegó el momento de abrir las puertas a los eros epistémico. Dejar que actúe la sin-razón no es desviar el camino de la tesis, más bien, es acudir a la plenitud del sentir para retomar ánimos y claridad en lo que se está haciendo.

Se puede entender de lo hasta aquí dicho, que es necesario mantener la conciencia de que el problema a investigar no se resuelva de una vez y por todas, esto también ayuda a comprender que, aunque las respuestas al final de la tesis sean convincentes, siempre existirá la posibilidad de que sean refutadas o rechazadas, pero no por ello se debe evitar la investigación, al contrario, hay que investigar con objetividad, claridad, sustento, pues existen trabajos previos y actuales con diferentes perspectivas e ideologías que no estarán de acuerdo con lo que se considera o se plantea, por ello la importancia de la investigación, hay que volverla constante y no aterradorante.

La ruptura y el error

Gastón Bachelard maneja dos conceptos importantes que ayudan a mantener la línea de una investigación objetiva: la ruptura y el error. Ambos se muestran durante la realización del trabajo y es muy importante su presencia, ya que la ruptura da paso al “(...) conocimiento sensible, inmediato, pragmático, para ponderar el conocimiento científico, objetivo...” En cuanto al error, propone que “el error es necesario, y el reconocimiento del error indispensable para el conocimiento objetivo.” (Aguilera & Castañeda, 2016, p.90). En el mismo orden de ideas, Karl Popper plantea que “...la metodología sólo será científica si el proceso de conocimiento se desarrolla en la triada siguiente: problema-conjetura-refutación (crítica).” (Aguilera & Castañeda, 2016, p. 106), gracias a esto se puede comprender la importancia de dichos momentos durante el proceso de investigación.

Líneas arriba se habló de que la construcción de conocimiento no es lineal ni libre de disputas epistémicas e ideológicas. La crítica juega un papel

fundamental para la revocación de paradigmas y enfoques metodológicos y teóricos. La crítica a las teorías establecidas permite avanzar y profundizar en el estudio del mundo social y natural. El ámbito de la ciencia no es un ámbito concluso, sino todo lo contrario. Está en constante transformación, por ende, pensar que la tesis tiene por finalidad resolver de un tajo la problemática definida es no comprender el vasto y complejo mundo de las ciencias.

Retomando el problema que ha sido ejemplo anteriormente, la ruptura se identifica cuando se pasa del conocimiento cotidiano, común, como un simple ¿por qué?, ejemplo: ¿por qué son importantes el autoconocimiento y la autorregulación en los adolescentes? Llegando a un conocimiento más científico, objetivo, como el identificar teorías o postulados que sustenten la problematización del hecho, ejemplo: la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales en los adolescentes desde la educación socioemocional.

El error se presenta cuando gracias a la teoría positiva se debe replantear un objetivo, una hipótesis, incluso replantear el problema, porque tal vez la delimitación no fue la adecuada y se desvía de la línea temática de la investigación, ejemplo: se retoma el concepto de habilidades socioemocionales desde la teoría pedagógica, pero lo que interesa no es el trasfondo pedagógico sino la parte sociológica de la educación socioemocional, por lo tanto, la presencia de dicho concepto brinda dos salidas: la primera, se queda el concepto y se redirecciona la investigación hacia las herramientas, técnicas y estrategias de habilidades o, la segunda, se quita el concepto y se reubica hacia una perspectiva sociológica de la educación socioemocional.

Lo anterior, forma parte de los elementos internos que tendrá que atender el investigador en cuanto a la metodología y también los que dependen de su hacer y su pensar, como el liberarse de prejuicios o la conciencia de que no puede saberlo todo o el ego de que ya lo sabe todo o la pretensión de dar una respuesta absoluta a un problema.

En cuanto a los problemas externos, aquellos que no dependen de él, se trata de fenómenos o eventos naturales, políticos, económicos o socioculturales que se dan espontáneamente, por ejemplo: sismos, inundaciones, la actual pandemia, cambios de gobierno, protestas o manifestaciones estudiantiles o de cualquier sector de la sociedad civil, desajustes en la economía, etc. Si bien los problemas externos escapan al dominio y control del tesista, forman parte del contexto general de la investigación y, como tal, deben entenderse al momento de elaborar el reporte final de investigación.

Considerando la situación actual de pandemia y retomando el tema de ejemplo, la realización se ve afectada pues la dinámica de los adolescentes se ha transformado completamente, las formas de interacción, las estrategias de estudio, las dinámicas sociales, la actividades de esparcimiento, las relaciones familiares, todo el contexto ha cambiado, ante esto, el investigador se ve obligado a rediseñar, redireccionar, replantear, ajustar el problema de investigación para que siga siendo viable y efectiva su elaboración.

CONCLUSIONES

Las condiciones actuales demandan repensar la investigación y la elaboración de una tesis (en lo particular) como normalmente se conocía, pues se puede decir que se ha vuelto más estático, relegando al investigador a estar detrás de un escritorio, incluso en la parte práctica de la misma, se mantendrá detrás de una pantalla. Pero la forma de ser del problema se ha vuelto más dinámica, más cambiante, pues se vive en una incertidumbre latente, cada día se presenta una situación diferente, las condiciones del contexto cambian, lo que lleva a replantear y repensar el problema, en la actualidad esto parece interminable, entonces, investigar se vuelve algo aterradorante, pues parece que nada puede concretarse.

Si se suma a lo anterior, el poco interés, fomento y motivación de las instituciones por la elaboración de una tesis de investigación como una experiencia enriquecedora para la formación y desarrollo académico y profesional, sino sólo como una opción de trámite, tenemos como respuesta la renuencia y desinterés del alumno para su realización, buscando y encontrando otras opciones alejadas de la investigación.

REFERENCIAS

- Aguilera Hintelholher, R. M. y Fernando R. Castañeda. (2016). Nuevos horizontes de las Ciencias Sociales. Debate sobre diversas perspectivas metodológicas., Ediciones La Biblioteca, México
- Aguilera Hintelholher, R. M. (2014). Complejidades impredecibles: Desafíos de las Ciencias Sociales en el mundo contemporáneo. Centro de Estudios Políticos. Estudios Políticos núm. 31(enero-abril, 2014): ISSN: 0185-1616, México, D.F
- Carballeda, A. (2000). La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales. Buenos Aires, Paidós
- Cerejido, M. (2000). Ciencia sin seso. Locura doble .México, Editorial. Siglo XXI
- Cruz, R. (1994). El hombre pregunta. Universidad Iberoamericana, México
- Gutiérrez Pantoja, G. (1998). Metodología de las Ciencias Sociales II.Oxford University Press, México, D.F
- Morín E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO: Francia

Conocimiento sobre educación inclusiva en docentes de instituciones públicas que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales

Knowledge about inclusive education in teachers of public institutions that serve students with special educational needs

Conhecimento sobre educação inclusiva em professores de instituições públicas que atendem alunos com necessidades educacionais especiais

Dina Magali Calonge De la Piedra

mcalongedlp@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5805-6301>

Colegio San Agustín de Chiclayo, Chiclayo, Perú

Dina Marisol Calonge De la Piedra

marisolcalonge@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8346-637X>

Universidad César Vallejo, Lima, Perú

Ana María Castañeda Chang

anamaria.castaneda@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3643-1078>

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú

Jesús Emilio Agustín Padilla Caballero

claimvenst2@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-9756-8772>

Universidad César Vallejo, Lima, Perú

| Artículo recibido en enero 2022 | Arbitrado en febrero 2022 | Aceptado en marzo 2022 | Publicado en junio 2022

RESUMEN

Palabras clave:

Educación inclusiva; formación docente; necesidades educativas especiales

La educación inclusiva requiere del concurso de diferentes factores como la formación docente en métodos y técnicas de enseñanza efectivos para el aprendizaje significativo, el currículo, la familia y las instituciones. El propósito de este estudio fue determinar los niveles de conocimiento de los docentes sobre educación inclusiva en sus dimensiones: políticas, objetivos, agentes, desarrollo de adaptaciones curriculares y uso de técnicas compensatorias. La muestra estuvo constituida por 200 docentes de 10 instituciones educativas del distrito "José Leonardo Ortiz", en el departamento de Lambayeque de la provincia de Chiclayo en Perú. La técnica fue la encuesta y el instrumento para evaluar el nivel de conocimientos de los docentes, acerca de la educación inclusiva, fue el cuestionario estructurado, diseñado por Muñoz y Díaz (2013), con adecuados valores de validez y confiabilidad. El estudio concluye que el conocimiento de los docentes acerca de la educación inclusiva es deficiente en todas sus dimensiones.

ABSTRACT

Keywords:

Inclusive education; teacher training; special educational needs

Inclusive education requires the participation of different factors such as teacher training in effective teaching methods and techniques for meaningful learning, the curriculum, the family and institutions. The purpose of this study was to determine the levels of knowledge of teachers about inclusive education in its dimensions: policies, objectives, agents, development of curricular adaptations and use of compensatory techniques. The sample consisted of 200 teachers from 10 educational institutions in the "José Leonardo Ortiz" district, in the Lambayeque department of the Chiclayo province in Peru. The technique was the survey and the instrument to evaluate the level of knowledge of teachers about inclusive education was the structured questionnaire, designed by Díaz and Muñoz, with adequate validity and reliability values. The study concludes that teachers' knowledge about inclusive education is deficient in all its dimensions.

RESUMO

A educação inclusiva requer a confluência de diversos fatores, como a formação de professores em métodos e técnicas de ensino eficazes para uma aprendizagem significativa, o currículo, a família e as instituições. O objetivo deste estudo foi determinar os níveis de conhecimento de professores sobre educação inclusiva em suas dimensões: políticas, objetivos, agentes, desenvolvimento de adaptações curriculares e uso de técnicas compensatórias. A amostra foi composta por 200 professores de 10 instituições de ensino do distrito "José Leonardo Ortiz", no departamento de Lambayeque da província de Chiclayo, no Peru. A técnica foi a survey e o instrumento para avaliar o nível de conhecimento dos professores sobre educação inclusiva foi o questionário estruturado, elaborado por Muñoz e Díaz (2013), com valores adequados de validade e confiabilidade. O estudo concluiu que o conhecimento dos professores sobre a educação inclusiva é deficiente em todas as suas dimensões.

Palavras-chave: Educação inclusiva; treinamento de professor; Necessidades Educacionais Especiais

INTRODUCCIÓN

En el Perú la preocupación e interés por la educación inclusiva se evidencia a través de las diferentes acciones realizadas por parte del Estado a través de los entes de gobierno, para cumplir con los acuerdos internacionales con la Organización de Naciones Unidas (ONU), la UNESCO, la UNICEF y el Banco Mundial, en conjunto con otras agencias internacionales. Estos acuerdos se suman a un creciente consenso respecto a que todos los ciudadanos tienen el derecho de educarse juntos, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas, u otras, y que la inclusión es posible desde el punto de vista educacional y social.

La Convención de los Derechos Humanos de las personas con discapacidad en el Art. 24 señala que los Estados reconocen el derecho a la educación del individuo con discapacidad, para lo cual se

debe asegurar un sistema de educación inclusiva en todos los niveles y modalidades educativas, a lo largo de toda la vida (Organización de las Naciones Unidas ONU, 2006).

El Perú, como país suscriptor formaliza estos acuerdos a través de un Decreto Legislativo del Congreso de la Republica (República del Perú, 2007). Asimismo la Ley Orgánica del Ministerio de Educación, a través de la Dirección General de Educación Básica Especial, asume diseñar los cambios que requiere el sistema educativo para el logro de una educación de calidad, con equidad para las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones y oportunidades, con el apoyo y la participación activa de la familia y la comunidad.

Como respuesta el Ministerio de Educación del Perú (2006) traza un plan desde el 2006 hasta el 2012 para lograr consolidar los procesos de educación inclusiva en el país en el marco de la década, los objetivos de este plan son cuatro:

1. Abrir las puertas de los colegios e instituciones de todos los niveles educativos a los estudiantes con discapacidad. Se asume la necesidad de dar cobertura ya que la exclusión requiere de una intervención inmediata.

2. Implementar una atención educativa de calidad a los estudiantes con discapacidad, tanto los integrados como los atendidos en los Centros de Educación Básica Especial (CEBE) en las cuatro regiones.

3. Fortalecer la institucionalidad y los recursos para la Educación Inclusiva de calidad, lo que implica configurar un sistema de inclusión educativa y dar un nuevo rol a la Educación Básica Especial (EBE) de acuerdo a la Ley: soporte de inclusión y atención a la discapacidad severa y multidiscapacidad.

4. Sensibilizar y comprometer a la sociedad civil en los procesos inclusivos, considerándola una sociedad educadora.

En el futuro todas las Instituciones de básica regular atenderán a los alumnos con múltiples discapacidades, quedando sólo los alumnos severos en los centros de educación especial.

Después de evaluar el Plan 2006 – 2012 para consolidar la educación inclusiva, la Dirección General de Educación Básica Especial (DGEBE) presenta el Proyecto Educativo al 2021 para darle continuidad a la educación inclusiva. Se mantienen los objetivos del plan anterior considerando Cobertura, Conversión, Calidad Educativa y Sociedad educadora y comprometida (Ministerio de Educación del Perú, 2012).

La definición de la educación inclusiva se ha modificado en el transcurso del tiempo, en la actualidad la UNESCO (2015) considera la educación inclusiva como el camino para lograr una educación de calidad para todos los niños, adolescentes, jóvenes y adultos, desde la perspectiva de atender con las mejores condiciones institucionales y de talento humano formado para asumir esta tarea, sin marginados o excluidos.

Asimismo el Manual de Educación inclusiva del Ministerio de Educación del Perú (2006) y Alegre (2010) y Solano (2010), coinciden en definir la educación inclusiva como el modelo pedagógico mediante el cual una escuela se propone responder a todos los alumnos como personas, reconsiderando su organización y su propuesta curricular teniendo en cuenta a todo los actores como beneficiarios del derecho a la educación conjunta con equidad e igualdad. Se convierte en la posibilidad práctica, para avanzar hacia una nueva imagen de la escuela

como comunidad social, educativa y de aprendizaje basada en la participación de todos y cada uno de sus miembros.

Para que un centro educativo consiga llevar a cabo la educación inclusiva, Ainscow (2005) considera que debe atender los siguientes aspectos:

1. La institución debe contar con un diseño curricular dinámico, funcional y diversificado que asegure ambientes democráticos en los cuales se vivencien los valores de aceptación y respeto entre todos sus miembros.

2. Docentes con en la sensibilidad de atender la diversidad de los estudiantes; formados en métodos, técnica y recursos didácticos diversos.

3. Estudiantes valorados y considerados como personas, que logren la plenitud al alcanzar su aprendizaje y capaces de compartir lo que aprenden.

4. La familia y la comunidad comprendiendo su papel educador y de apoyo al proceso de inclusión, no sólo en la escuela sino también en el entorno social del educando con necesidades especiales.

La formación del docente en educación inclusiva es un constructo estudiado por los investigadores desde diferentes aristas, al respecto las autoras Prado, Díaz y Vázquez (2018) consideran que los docentes del nivel inicial deben tener formación en educación inclusiva, no solo en las técnicas, sino también en habilidades, aptitudes y principios coherentes a la valoración de la diversidad como propiedad inherente al ser humano. El conocimiento en herramientas didácticas facilita la diversificación de la enseñanza, permiten el aprendizaje significativo y ajusta los intereses, características y necesidades de todos

los estudiantes, preparándolos como sujetos autónomos, críticos y participativos.

Asimismo González (2018) concluye en su estudio que una escuela para que logre ser inclusiva, debe ponerse el acento en la formación de los profesores para que sean capaces de considerar a los estudiantes como el centro del proceso, reconociendo la heterogeneidad y diversidad de sus salas de clases, valorando las diferencias entre ellos y de esta forma logren movilizar todos sus recursos, capacidades y experiencias para asegurar la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, garantizando el cumplimiento de los pilares de la educación inclusiva.

Lograr construir el perfil del docente desde el paradigma de educación inclusiva no es una tarea sencilla ya que implica abandonar las certezas del perfil de formación a través de años de práctica. Desde los enfoques tradicionales de la educación se fomenta que el docente de la clase indique dificultades de instrucción a expertos que diagnostican, prescriben e, invariablemente, proporcionan servicios alternativos para el estudiante. El mensaje inherente en este enfoque es que los docentes comunes no están calificados ni son competentes para proporcionar una educación a un estudiante con Necesidades Educativas especiales (Maza, 2014).

En este mismo orden de ideas autores como Palacios (2014) y Quispe (2019) con investigaciones en el país coinciden en reportar que los docentes no cuentan con una preparación para el trato con niños inclusivos, además de identificar que no se adaptan a la atención inclusiva y tampoco buscan el apoyo necesario para poder mejorar en cuanto estrategias para el logro del aprendizaje inclusivo.

Identificaron carencias en conocimiento teórico, mediación didáctica y adaptaciones curriculares para atender las necesidades educativas especiales.

Por lo antes planteado surge la necesidad de este estudio por describir el nivel de conocimiento que tienen los docentes sobre la educación inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales. Para lo cual se formula el problema de investigación: ¿Cuál es el nivel de conocimiento de los docentes acerca de la educación inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales en las Instituciones Educativas de la provincia de Chiclayo, Perú?

Los objetivos que guiaron la recolección de los datos son:

Objetivo general

Determinar el nivel de conocimiento de los docentes acerca de la educación inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales en las Instituciones Educativas de la provincia de Chiclayo, Perú.

Objetivos específicos

- Identificar el nivel de conocimiento de los docentes acerca de las políticas inclusivas de estudiantes con necesidades educativas especiales en las Instituciones Educativas de la provincia de Chiclayo, Perú.
- Caracterizar el nivel de conocimiento de los docentes acerca de los objetivos de la educación inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales en las Instituciones Educativas de la provincia de Chiclayo, Perú.
- Establecer el nivel de conocimiento de los docentes acerca de los agentes de la educación

inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales en las Instituciones Educativas de la provincia de Chiclayo, Perú.

- Describir el nivel de conocimiento de los docentes acerca del desarrollo adaptaciones curriculares para los estudiantes con necesidades educativas especiales en las Instituciones Educativas de la provincia de Chiclayo, Perú.

- Identificar el nivel de conocimiento de los docentes acerca del uso de técnicas compensatorias en estudiantes con necesidades educativas especiales en las Instituciones Educativas de la provincia de Chiclayo, Perú.

alternativas de respuesta, sólo una respuesta es correcta y tiene el valor de un punto. El instrumento reporta adecuadas propiedades psicométricas ($\alpha=0,897$).

Los resultados obtenidos se analizaron con estadística descriptiva.

La variable del estudio es el nivel de conocimiento de los docentes, que atienden alumnos con necesidades educativas especiales, acerca de la educación inclusiva, en el cuadro 1 se presenta la operacionalización de la variable con sus respectivas dimensiones e indicadores.

MÉTODO

De acuerdo al objetivo es una investigación descriptiva cuyo producto fue la caracterización del conocimiento que poseen los docentes acerca de la educación inclusiva con un diseño de campo para la recolección de los datos. El contexto en el cual se desarrolló el estudio son diez instituciones educativas del distrito “José Leonardo Ortiz”, en el departamento de Lambayeque de la provincia de Chiclayo en Perú. En estas instituciones se ubica la población de la investigación la cual estuvo constituida por 200 docentes, que atendían a estudiantes con necesidades educativas especiales.

La técnica para la recolección de los datos fue la encuesta; y el instrumento el cuestionario estructurado de 20 ítems, elaborado por Muñoz y Díaz (2013), este instrumento fue diseñado para ser aplicado en el ámbito educativo con el objetivo de determinar el nivel de conocimiento de la enseñanza inclusiva de los docentes del equipo de apoyo y asesoramiento a las necesidades educativas especiales. Cada pregunta tiene cuatro

Cuadro 1. Operacionalización de la variable

Variable	Dimensión	Indicador
Conocimiento acerca de la Educación inclusiva	Generalidades Políticas inclusivas	Definición
		Conoce las normas legales internacionales sobre educación inclusiva.
		Conoce las normas legales nacionales sobre educación inclusiva
	Objetivos de la educación inclusiva	Conoce los objetivos de la educación inclusiva Identifica agentes que participan de la inclusión educativa
	Agentes de la educación inclusiva	Identifica el rol de los agentes que participan de la inclusión educativa.
		Identifica el criterio de compensación
	Desarrollo de adaptaciones curriculares para los estudiantes	Identifica el criterio de autonomía/funcionalidad Identifica el criterio de probabilidad de adquisición Identifica el criterio de sociabilidad Identifica el criterio de significación
	Uso de técnicas compensatorias	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce las técnicas compensatorias para estudiantes con discapacidad intelectual. • Conoce las técnicas compensatorias para estudiantes con discapacidad auditiva. • Conoce las técnicas compensatorias para estudiantes con discapacidad física. • Conoce las técnicas compensatorias para estudiantes con trastorno de espectro autista • Conoce las técnicas compensatorias para estudiantes con discapacidad visual.

RESULTADOS

Los resultados del conocimiento que tienen los docentes de la muestra se presentan considerando cada una de las dimensiones de la variable: Generalidades, políticas inclusivas, objetivos, agentes, desarrollo de adaptaciones curriculares y uso de técnicas compensatorias.

1. Generalidades: se refiere a los conocimientos teóricos básicos que permiten definir y diferenciar la educación inclusiva, discapacidad, necesidades educativas especiales y necesidades educativas asociadas a la discapacidad. Abarca el entendimiento, interpretación, análisis y evaluación a nivel teórico y práctico de las características de las necesidades educativas específicas de los estudiantes, así como de la naturaleza, causas y consecuencias de sus limitaciones temporales o permanentes (Pariamachi, 2012).

Cuadro 1. Nivel de conocimiento acerca de las generalidades de la educación inclusiva

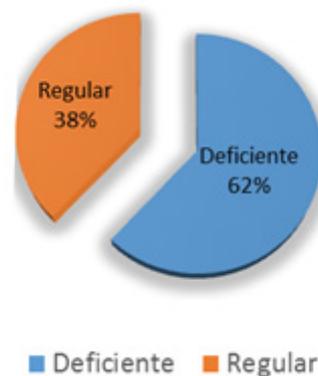
Nivel	f	%
Bueno	0	.
Regular	0	-
Deficiente	200	100%
N = 200		

La totalidad de la muestra no tiene los conocimientos teóricos básicos relacionados con la educación inclusiva.

2. Políticas inclusivas: describe el conocimiento acerca de la normativa legal internacional y nacional que regula la educación inclusiva.

Cuadro 2. Nivel de conocimiento acerca de las políticas inclusivas para la educación

Nivel	f	%
Bueno	0	.
Regular	76	38%
Deficiente	124	62%
N = 200		

Gráfico 1. Conocimiento en políticas inclusivas


El 62% de la muestra de los docentes no conocen el fundamento legal de la educación inclusiva, 38% de la muestra presenta un nivel regular de conocimiento acerca de los aspectos legales. Predomina el nivel deficiente, este resultado coincide con Meza (2010) quien evidenció la

importancia de seguir trabajando por mejorar las prácticas inclusivas, pues según lo señalado por la UNESCO (2015) las políticas inclusivas permitirán lograr una educación de calidad para todos, aplicándolas a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y

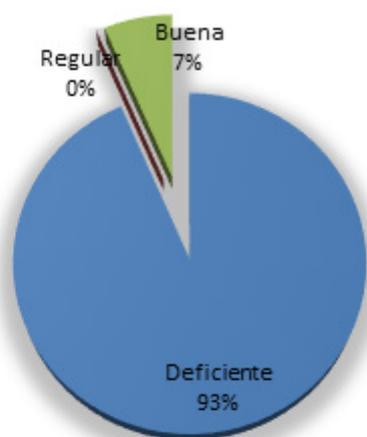
adultos con necesidades especiales, otorgando un enfoque específico al ser vulnerables a la marginación y la exclusión.

3. Objetivos: Identifica el nivel de conocimientos acerca de los alcances, metas y propósitos de la educación inclusiva.

Cuadro 3. Nivel de conocimiento acerca de los objetivos de la educación inclusiva

Nivel	f	%
Bueno	14	7%
Regular	0	-
Deficiente	184	93%
N = 200		

Gráfico 2. Conocimiento acerca de los objetivos de la educación inclusiva



El 93% de la muestra tiene un nivel deficiente de conocimiento en relación con los objetivos de la educación inclusiva, el 7% obtuvo un nivel bueno de conocimiento.

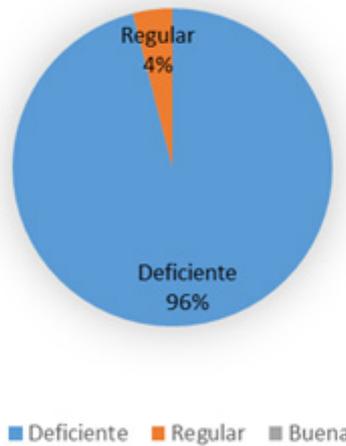
Si no se conocen los objetivos de la educación inclusiva no se atienden las diferencias de los estudiantes involucrando a todos los actores, para educarlos en un marco de igualdad y calidad (Booth y Ainscow, 2004).

4. Agentes: identifica el conocimiento acerca de los involucrados y entes responsables de la educación inclusiva, como el Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE).

Cuadro 4. Nivel de conocimiento acerca de los agentes de apoyo y asesoría de la educación inclusiva

Nivel	f	%
Bueno	0	.
Regular	8	4%
Deficiente	192	96%
N = 200		

Gráfico 3. Conocimiento acerca de los agentes de la educación inclusiva



El 96% posee un conocimiento deficiente acerca de los agentes que apoyan y asesoran a la educación inclusiva, sólo el 4% tiene un nivel regular.

Estos resultados se corresponden con lo expuesto por Palacios (2014), en su investigación concluyó que existe evidencia estadísticamente significativa de la relación entre las actitudes frente a la atención a la diversidad y las estrategias didácticas que emplean los docentes. Señalando que las actitudes frente a la atención a la diversidad en orden de prioridad los docentes perciben que la atención a la diversidad beneficia a los estudiantes que tienen dificultades y perjudica a los demás. Esto indica la reducida importancia por participar en la educación inclusiva. En este mismo orden de ideas Alegre (2010) refiere que la oportunidad para avanzar hacia una nueva imagen

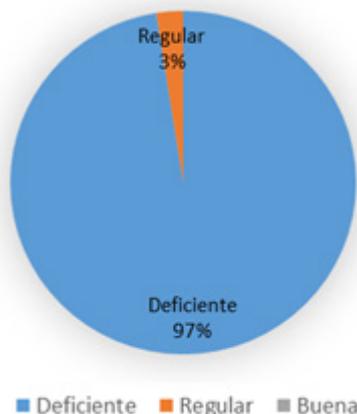
de la escuela como comunidad social, educativa y de aprendizaje se basa en la participación de todos los agentes involucrados en especial las organizaciones que apoyan al personal docente y a la institución educativa quienes tienen la responsabilidad de aplicar el proyecto educativo inclusivo.

5. Desarrollo de adaptaciones curriculares: identifica la capacidad para caracterizar y diferenciar los criterios de compensación, autonomía, funcionalidad, probabilidad de adquisición, sociabilidad y significación. Permite la adaptación y reajuste de las diversas ofertas educativas que se relacionan con la posibilidad y necesidad individual del estudiante, incluyendo técnicas y herramientas educativas las cuales posibiliten la accesibilidad y avance de los estudiantes con Necesidades Educativas especiales. (Paniagua, 2005).

Cuadro 5. Conocimiento del desarrollo de adaptaciones curriculares

Nivel	f	%
Buena	0	.
Regular	6	3%
Deficiente	194	97%
N = 200		

Gráfico 4. Conocimiento en Adaptaciones curriculares



El 97% de los docentes tienen un nivel de conocimiento deficiente con relación a las adaptaciones curriculares, solo el 3% resultó con un nivel regular.

Estos resultados coinciden con los de Velázquez (2011) quien encontró relación de la educación inclusiva y la organización curricular de las escuelas que siguen programas de integración, éstas escuelas tienden a posibilitar el acceso al currículo común, brindar aprendizajes equivalentes por su

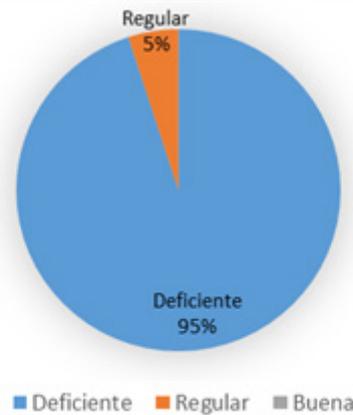
temática, profundidad y riqueza a los niños con necesidades educativas especiales; además toma en cuenta las prioridades pedagógicas establecidas en los proyectos educativos institucionales y de aula (MINEDU, 2003).

6. Uso de Técnicas compensatorias: caracteriza el conocimiento que poseen los docentes acerca de la utilización de técnicas compensatorias para atender a estudiantes con discapacidad intelectual, auditiva, física y visual y para el Trastorno del Espectro Autista (TAE).

Cuadro 6. Conocimiento de los docentes acerca del uso de técnicas compensatorias para la atención de personas con discapacidad y/o TAE

Nivel	f	%
Buena	0	.
Regular	10	5%
Deficiente	190	95%
N = 200		

Gráfico 5. Uso de técnicas compensatorias para la atención de personas con discapacidad y/o TAE



El 95% de los docentes de la muestra tienen un nivel de conocimiento deficiente en relación al uso de técnicas compensatorias para la atención de personas con discapacidad visual, auditiva, física o intelectual y el Trastorno del Espectro Autista.

Estos resultados son análogos a los obtenidos por Corral (2019) quien estudió las concepciones, actitudes, desafíos y estrategias para la atención a niños con necesidades educativas especiales, concluyó que la ausencia de las técnicas adecuadas para llevar a cabo la inclusión educativa determinó que la percepción del docente está en relación con su participación en el proceso inclusivo. Se debe tomar en cuenta que la formación de un docente en estrategias educativas inclusivas requiere el conocimiento y el adecuado manejo de un amplio repertorio de procesos que garanticen las mejores condiciones de los alumnos y sus especificidades. Los mecanismos didácticos más adecuados para la inclusión educativa requieren que se dedique tiempo para cada estudiante hasta la personalización y adaptación del modelo.

El conocimiento teórico y práctico de las técnicas compensatorias es necesario para una práctica educativa inclusiva (Maza, 2010, Velásquez, 2011 Saavedra, 2015).

El modelo inclusivo se construye con base en el trabajo colaborativo de todos los agentes educativos, docentes, alumnos, familia, institución educativa, Estado y organizaciones sociales. Todos actuando en resonancia para lograr adecuadamente los objetivos, para esto es necesaria una capacitación y revisión constante del proceso para garantizar el buen funcionamiento del modelo inclusivo.

Análisis Global

En general el nivel de conocimiento de los docentes acerca de la educación inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales en las Instituciones Educativas de Chiclayo, es deficiente para todas las dimensiones. El predominio de este nivel evidencia que existe un desconocimiento global en materia de educación inclusiva entre los profesionales que participaron en el estudio, llegando a mostrar la categoría deficiente en el total de las dimensiones del

cuestionario empleado, con un ligero 38% en el nivel regular respecto a las políticas inclusivas como la única categoría distinta a la predominante en el estudio.

Los resultados son coherentes con los reportados por López y Noguera (2019) en su investigación que analizó el proceso de formación de los docentes en temas de educación inclusiva y evidenciaron las carencias en conocimiento y mediación didáctica en cuanto a las necesidades educativas especiales del alumnado.

Estos autores identificaron la existencia de obstáculos para caracterizar e identificar adecuadamente a la población inclusiva, y el conocimiento acerca de las estrategias para abordar a personas con necesidades especiales, se evidenció carencias en la formación de los docentes. Esta carencia generó dificultades al ejecutar planes educativos y su aplicación en el aula.

También los resultados coinciden con el reporte de la investigación de Quispe (2019), este investigador encontró que la inclusión de niños con necesidades especiales estaba relacionada con la formación que se le brinda al docente, determinaron que los docentes no logran realizar la atención inclusiva, por falta de conocimiento; y tampoco buscan el apoyo necesario para aprender lo relacionado con el aprendizaje inclusivo. Los docentes tienen la percepción que el modelo de educación inclusiva obstaculiza a la educación denominada normativa.

Algunos docentes, que comparten puntos de vista con algunos padres y otros agentes educativos consideran que el modelo inclusivo representa una desventaja para el alumnado en

general, desconociendo o negando los beneficios emocionales y sociales que la convivencia promovida por la educación inclusiva genera en niños y adolescentes.

El Ministerio de Educación del Perú (2008) considera muy importante la formación de los docentes en educación inclusiva, ya que si no se logra tener docentes capacitados se mantendrá la dificultad para trabajar la igualdad en aulas y eliminar la discriminación. Al respecto Macea (2005) obtuvo como resultado de su investigación que los docentes tienen un bajo nivel de conocimiento con respecto a la educación inclusiva y esto les dificulta el logro de los objetivos de enseñanza y aprendizaje.

CONCLUSIONES

El nivel de conocimiento de los docentes acerca de la educación inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales en las instituciones educativas de Chiclayo, es deficiente en forma general y en todas sus dimensiones.

El nivel de conocimientos teóricos básicos que permiten definir y diferenciar la educación inclusiva, discapacidad, necesidades educativas especiales y necesidades educativas asociadas a la discapacidad, es deficiente.

El nivel de conocimiento acerca de políticas inclusivas constituidas por la normativa legal internacional y nacional que regula la educación inclusiva, es deficiente.

El nivel de conocimiento acerca de los agentes de apoyo y asesoría de la educación inclusiva, es deficiente.

El nivel de conocimiento acerca de los objetivos de la educación inclusiva, es deficiente.

El nivel del desarrollo de adaptaciones curriculares para identificar la capacidad en caracterizar y diferenciar los criterios de compensación, autonomía, funcionalidad, probabilidad de adquisición, sociabilidad y significación, es deficiente.

El nivel de uso de técnicas compensatorias para atender a estudiantes con discapacidad intelectual, auditiva, física y visual y para el Trastorno del Espectro Autista (TAE), es deficiente.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2005). El comprender del desarrollo para un sistema educativo inclusivo. Jornada de psicología educativa. Málaga, España: Aljibe
- Alegre, O. M. (2010). Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas. Alcalá, España: Eduforma
- Booth, T. y Ainscow, M. (2004). Índice de Inclusión Desarrollando el Aprendizaje y la participación en las Escuelas. Centro de estudios de educación inclusiva CSIE, UK
- Durán, D. y Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. Red Iberoamericana de Expertos en la Convención de los Derechos de la Personas con Discapacidad – Red CDPD -<http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1913>
- González, K. (2018). Evaluación de las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la provincia de Concepción. Trabajo de grado de maestría, no publicado. Universidad de Concepción. Concepción, Chile. http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/3046/4/Tesis_Evaluacion_de_las_actitudes_docentes_Image.Marked.pdf
- Ley Orgánica del Ministerio de Educación del Perú (1992). Decreto No. 25762
- López, C. y Noguera, T. (2019). Formación Docente en Inclusión de Niños con Necesidades Educativas Especiales. Universidad de la Costa. Barranquilla – Colombia. <http://hdl.handle.net/11323/5783>
- Macea, O. (2005). Impacto de las políticas de educación para todos e inclusiva en niños y niñas entre 3 y 12 años, con discapacidad de la Fundación Progresar de la ciudad de Barranquilla. Trabajo de grado de maestría, no publicado. Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Perú
- Maza, C. (2014). Cultura escolar inclusiva: Percepciones de docentes. Universidad Central de Venezuela, Venezuela
- Meza, G.C. (2010). Cultura escolar inclusiva en educación infantil: Percepciones de profesionales y padres. Tesis doctoral,

- no publicada. Universidad de Salamanca, Salamanca
- MINEDU. (2003). Ley General de Educación N° 28044 2013, aprobado por el D.S N° 011-2012-ED http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044
- Ministerio de Educación de Perú. Viceministerio de Gestión Pedagógica. Dirección General de Educación Especial (DIGEBE) (2012). Educación Básica Especial y Educación Inclusiva. Balance y Perspectivas. Perú: Autor
- Ministerio de Educación, (2006). Manual de Educación inclusiva. Lima, Perú: Autor
- Ministerio de Educación, (2008). Manual de Educación inclusiva. Lima-Perú
- Muñoz, M. y Díaz, R. (2013). Programa educativo "Lev Vigotsky" para mejorar el nivel de conocimiento sobre la enseñanza inclusiva dirigido a docentes del servicio de apoyo y asesoramiento de las necesidades educativas especiales de los distritos de José Leonardo Ortiz, Pimentel y Santa Rosa. Trabajo de grado de Maestría, no publicado. Universidad César Vallejo de Chiclayo, Perú
- Organización de las Naciones Unidas ONU (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Nueva York, Estados Unidos: Autor
- Palacios. (2014). Actitudes docentes frente a la atención a la diversidad y estrategias didácticas en la I.E emblemática Carlos Wiese del distrito de Comas, Lima
- Paniagua, C. (2005). Las adaptaciones curriculares. Concepto y alcances en el marco de la integración escolar. Revista argentina de psicopedagogía. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2057954.pdf>
- Pariamachi, M. (2012). Nivel de conocimiento sobre educación inclusiva en los docentes del nivel primaria de educación básica regular de las instituciones educativas de la red Valle Huarmey en el año 2012. Trabajo de grado de Maestría. Universidad Los Ángeles de Chimbote, Perú. <http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/2117>
- Prado, D., Díaz, N., y Vásquez C. (2018) Importancia de la formación inicial docente como facilitador de prácticas inclusivas en Educación. Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva, 2 (2) 141-174
- Quispe, Y. (2019). Formación Docente y la Inclusión de Niños con Necesidades Educativas Especiales en Centros de Educación Básica Especial. Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez". Puno – Perú
- República del Perú (2007). Congreso de la República. Decreto Legislativo del D. S. N° 073-2007-RE y aprobada mediante Resolución Legislativa N° 29129 del 31-10-2007
- Saavedra, M.E. (2015). Caso de dos experiencias ganadoras del III Concurso Nacional Experiencias Exitosas en Educación inclusiva 2010. Lima – Perú.
- Solano, R. (2010). Conocimiento sobre educación inclusiva en los docentes del nivel inicial de colegios estatales del distrito de Bellavista Callao. Trabajo de grado de maestría, no publicado. Universidad San Ignacio de Loyola, Perú. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1309>
- UNESCO (2015). Inclusión y Equidad en la Educación: «Todas y todos los estudiantes cuentan». Salamanca – España. <https://es.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-es.pdf>
- Velásquez, E. (2011). La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas. Tesis doctoral, no publicada. Universidad de Salamanca, España. <http://www.tesisenred.net/handle/10803/21401>

Prácticas estéticas y decolonialidad

Aesthetic practices and de-coloniality

Práticas estéticas e descolonialidade

Aura Marina Orta

ortaa2020@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3696-9898>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela

| Artículo recibido en enero 2022 | Arbitrado en febrero 2022 | Aceptado en marzo 2022 | Publicado en junio 2022

RESUMEN

Palabras clave:

pensamiento decolonial;
estética decolonial;
autoconciencia estética;
periodización del arte

El propósito central de este estudio es confrontar las posibilidades de abordar nuestras prácticas estéticas locales, latinoamericanas, caribeñas, desde una perspectiva propia, trascendiendo las visiones, criterios y cánones que se generan desde los centros culturales occidentales, reconocidos históricamente como los espacios enunciativos y de autoridad del arte. Desde el punto de vista metodológico se abordó interpretativamente los planteamientos teóricos de autores referenciales como Escobar (1993), Acha (2001) y Colombres (2012) contrastados con algunos casos donde se evidencia la condición colonial de la estética y de nuestras prácticas artísticas. Se pretende aportar argumentos para el debate vinculado con la perspectiva decolonial en el contexto de las prácticas estético-artísticas.

ABSTRACT

Keywords:

decolonial thinking;
de-colonial aesthetics;
aesthetic self-awareness;
periodization of art

The purpose of this study is to confront each other the possibilities of addressing our Latin American's and Caribbean's aesthetic and esthetic practices from our own perspective, transcending the visions, criteria, and canons that are generated from Western cultural centers, that are historically recognized as the most important art authority. From the methodological point of view, the theoretical approaches of referential authors such as Escobar (1993), Acha (2001) and Colombres (2012) were interpreted, contrasted with some cases where the colonial condition of aesthetics and our artistic practices is evident. It is intended to provide arguments for the debate linked to the de-colonial perspective in the context of aesthetic-artistic practices.

RESUMO

O objetivo central deste estudo é confrontar as possibilidades de abordagem de nossas práticas estéticas locais, latino-americanas e caribenhas a partir de nossa própria perspectiva, transcendendo as visões, critérios e cânones que são gerados a partir de centros culturais ocidentais, historicamente reconhecidos como os espaços de enunciação e autoridade da arte. Do ponto de vista metodológico, as abordagens teóricas de autores referenciais como Escobar (1993), Acha (2001) e Colombres (2012) foram interpretadas e contrastadas com alguns casos em que a condição colonial da estética e nossas práticas artísticas são evidentes. O objetivo é fornecer argumentos para o debate ligado à perspectiva descolonial no contexto das práticas estético-artistas.

Palavras-chave: pensamento descolonial; estética descolonial; autoconsciência estética; periodização da arte

INTRODUCCIÓN

Pensamiento decolonial

La decolonialidad es una perspectiva de comprensión de la realidad desarrollada desde distintas regiones geográficas caracterizadas por la condición de haber sido -o ser- colonias subordinadas a otros países que detentan la hegemonía económica y cultural mundial. La premisa del enfoque decolonial es que la condición colonizada ha determinado las formas de pensamiento y las prácticas sociales que se producen en estas regiones en detrimento de una producción cultural propia.

La emergencia del pensamiento decolonial no se circunscribe a una región o continente; se expresa en un repensar la realidad como una derivación de las relaciones culturales generadas por las prácticas coloniales impuestas por las invasiones, dominios, explotaciones y despojos ejercidos especialmente desde centros occidentales hacia pueblos americanos, africanos y asiáticos. Así, se pueden reconocer y vincular las producciones teóricas con perspectivas poscoloniales y decoloniales, en la

filosofía de Enrique Dussel -argentino residente en México- los estudios culturales de Homi Bhaba de la República de la India, la epistemología de Boaventura de Sousa Santos de Portugal, activista en contra de la globalización, o las teorías culturales y literarias de Edward Said de Palestina, entre otros.

La diversidad del pensamiento decolonial resulta una visión emergente que devela modos de dominación que subyacen en las prácticas científicas, académicas y artísticas, así como en la cotidianidad de las comunidades. Por lo tanto, no hay posturas cerradas en esta perspectiva, pues en la medida que se pretenda posicionarse alguna de ellas como la más importante, también éstas mismas posturas pudieran constituirse en nuevas prácticas coloniales al excluir miradas alternativas. Sin embargo, está claro que el punto común de partida es la consideración de que los modos en que percibimos y como se ha determinado nuestra realidad, no es independiente de la racionalidad occidental hegemónica.

La postura decolonial como otra racionalidad se está haciendo cada vez más presente desde diferentes espacios de reflexión de las ciencias sociales, especialmente en el orden de la sociología, la antropología, la filosofía, epistemología y los estudios culturales, entre otras disciplinas; reconociéndose como un modo posible para comprender la complejidad cultural y hacer lecturas alternativas de la realidad, desde el reconocimiento de la existencia de posiciones hegemónicas y subalternas. Estas lecturas emergentes, contrastan en muchos casos con la negación de la violencia del pasado colonial y de las consecuencias del sometimiento y continuo saqueo ejercido por los centros occidentales hegemónicos en pueblos de América, África y Asia; el especialista en arte y literatura contemporánea Antonio Zaya,

escribió desde las Islas Canarias:

Quizá todavía los europeos no hemos sabido ni querido actualizar nuestras propias cartas de navegación conceptual que nos señalan como lo que somos, como colonos, con todo lo que este término significa para unos y otros. (Zaya, A. en Jiménez, 2011, p. 79)

En este sentido, el silencio y acallamiento de las voces que proponen el reconocimiento del pasado y presentan otras miradas a la realidad diferentes a las de los centros culturales occidentales, sólo reafirma que es a nosotros a quienes corresponde como sociedades subalternas (Gramsci, 1975) insistir en los enfoques decoloniales como formas de resistencias culturales que propicien la reafirmación de nuestra identidad, la recuperación de la memoria y el reclamo por un lugar propio en el mundo.

Pensamiento estético decolonial

La crítica decolonial se expresa en diversas esferas y disciplinas del quehacer social. Entendiendo que en nuestro caso las distinciones disciplinarias cumplen una función didáctica, y reconociendo, no obstante, el riesgo de simplificar o encasillar autores, justamente porque las estructuras disciplinares también nos vienen dadas como representaciones generadas por el pensamiento occidental dominante, podemos destacar en el campo de la estética en el contexto latinoamericano los planteamientos teóricos de Juan Acha, Ticio Escobar y Adolfo Colombres.

El pensamiento estético decolonial se plantea como una crítica y una posibilidad de emancipación a partir de la consideración de que nuestras expresiones sensibles (sensibles en el sentido de que son percibidas por los sentidos), son derivadas y están sujetas a criterios y tendencias posicionadas desde los grandes centros culturales del mundo.

Hacia una autoconciencia estética

Juan Acha (2001) al reflexionar acerca de la formación o pedagogía artística en Latinoamérica nos ofrece la noción de autoconciencia estética, haciendo énfasis en la necesidad de orientar la construcción de los procesos educativos en el campo de lo artístico (escenarios desde donde se posicionan e insertan en nuestros imaginarios las obras canonizadas por la historia del arte europeo, así como las prácticas artísticas que propician la reproducción de géneros, técnicas y tendencias determinadas) hacia la integración de nuestra sensibilidad y racionalidad a partir del autoconocimiento o la autoconciencia estética, dado que nuestras expresiones culturales “no necesariamente han de estar ligadas a la estética occidental” (Acha, 2001, p. 112) La educación en el campo de las artes desde esta perspectiva se propone esencialmente:

significa para unos y otros. (Zaya, A. en Jiménez, 2011, p. 79) Como autoconocimiento de nuestro gusto o escala de valores estéticos, para así saber cómo somos y actuamos estéticamente. Es lugar común en la cultura occidental reconocer el derecho que, de ejercer su gusto, posee toda persona y toda colectividad. (Acha, 2001, p. 112)

La autoconciencia estética implica generar modos de aproximación a nuestras creaciones, trascendiendo las categorías estéticas que hegemonícamente han sido instaladas. En este sentido, Acha (2001) señaló que podemos confrontar nuestras realidades estéticas desde múltiples categorizaciones, descentrando así a la belleza como categoría históricamente dominante en la valoración cultural. El crítico mexicano refería la importancia de otras categorías que han de emerger no solamente de las creaciones artísticas sino también y especialmente de una estética cotidiana donde confluyen “belleza o fealdad, dramaticidad o comicidad, grandiosidad (lo sublime) o trivialidad, lo típico o lo nuevo” (Acha, 2001, p. 119).

Al tomar en cuenta todas estas categorías, estaremos liberándonos de la bellomanía imperante en la cultura occidental desde el Renacimiento, como una de las más abusivas imposiciones de dicha cultura. Mal andaríamos si el arte o la vida fuera tan sólo belleza. (Acha, 2001, p. 119)

En busca de nuestras categorías

La atención a la diversidad de categorías que permitan comprender las manifestaciones artísticas, por supuesto, exige el ejercicio creativo y la reflexividad al momento de considerar nuestras expresiones, dado que hemos tradicionalmente respaldado nuestra estética y crítica con conceptualizaciones, definiciones y categorías ya construidas desde una perspectiva occidental. Al momento de designar-por ejemplo-las figuras escultóricas halladas en vestigios de nuestra vida

aborígen entre los estados Aragua y Carabobo y tras la reconstrucción de condiciones de vida e interpretaciones de las posibles funciones que cumplió, se les asignó el nombre de “Venus” Pero ¿es apropiada esta designación? ¿Puede contribuir esta designación para aproximarnos a las comprensiones cosmogónicas de nuestros aborígenes? ¿Cómo relacionamos esta representación con la designación de Venus que en el diccionario se define como mujer de gran belleza? ¿Cuál es nuestra idea de belleza? ¿No se hace, acaso, recurrente la desfavorable analogía con representaciones occidentales del mismo nombre? Recientemente observamos la sustitución de la designación de “venus” por la de “figurina” o “dama”. Sin embargo, el término “venus” persiste; para encontrar imágenes de estas creaciones en los servidores de internet mediante una búsqueda rápida es necesario ingresar este término y no otro.



Figura 1. Representaciones femeninas halladas en la región del Lago de Valencia. (<https://pueblosoriginarios.com/sur/caribe/venus/tacarigua.html>)

Periodizaciones en la historia del arte: un ejemplo de la colonización estética

Peter Osborne (2010) investigador inglés en el campo de la filosofía y la crítica del arte, devela cómo el conocimiento de la historia del arte -con uno de sus pilares como es la periodización, tan útil para el crítico de arte también- ha sido orientada por el pensamiento occidental. La distinción de arte contemporáneo, por ejemplo, de acuerdo a este autor, es una construcción norteamericana y de algún modo arbitraria, o al menos sesgada:

Formalmente, el terreno geopolítico de esta periodización es mundial, ya que está marcado por el final de una guerra «mundial». Sin embargo, se trata de un mundo del arte mirado (y seleccionado) desde la perspectiva de los Estados Unidos. (Osborne, 2010, pág. 124)

Señala Osborne (2010) que como referentes de esta periodización para la historia del arte se consideraron dos exposiciones que presentó el Museo de Arte Moderno de Nueva York en 1936, en cuyo catálogo se incluyen sólo dos corrientes artísticas: la abstracción geométrica y la abstracción no geométrica, quedando minimizadas de este modo para la crítica del arte, una gran diversidad de expresiones que se desarrollaban para ese momento en distintos lugares del mundo y que no confluían con esas dos tendencias.



Figura 2. Tres obras que formaron parte de la exposición Cubismo y Abstraccionismo del MOMA en 1936 (<https://www.moma.org/calendar/exhibitions/2748>)

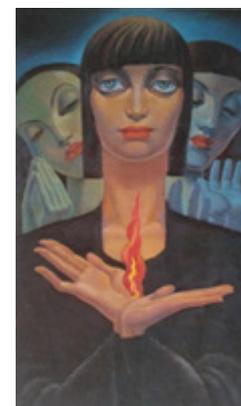
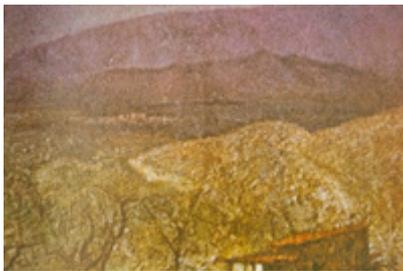


Figura 3. Obras latinoamericanas contemporáneas a la exposición Cubismo y Abstraccionismo del MOMA en 1936: Armando Reverón 1920, Venezuela. Rafael Monasterios. 1926, Venezuela. Sergio Trujillo 1932, Colombia

Las nociones implícitas en las periodizaciones del arte, como vanguardia, modernidad, postmodernidad, establecidas en los centros culturales mundiales y que luego intentamos aplicar en nuestras manifestaciones han resultado en muchos casos frustrantes, o al menos limitantes. Exposiciones, críticas, teorías, libros y subastas que se producen desde los centros culturales, que, aunque se han desplazado a diversas capitales, no han perdido su carácter hegemónico (ayer en París, luego en Roma, Berlín o New York) ni su posición de autoridad que valida o invalida expresiones culturales de todo el mundo.

Modernidad, postmodernidad y precapitalismo

Siempre desde la perspectiva de los centros culturales dominantes, a la modernidad se impone la postmodernidad y con ella el cuestionamiento al valor de la universalidad del arte, generando espacios para legitimar algunas creaciones locales que excluía la visión cosmopolita. Es así que, por ejemplo, se produce un interés hacia las creaciones que hacen puestas en escenas de carácter ritual a partir de las tradiciones de pueblos aborígenes, simulacros de las invocaciones a los poderes mágicos originarios, entre otras manifestaciones que otorgan presencia a modos alternativos o

realidades estéticas no vinculadas directamente con la cultura artística académica occidental. Sin embargo, sigue estando en los grandes centros de poder la decisión acerca de cuáles creaciones o tendencias estéticas valorar o legitimar.

Escobar (1993) comenta cómo estos criterios “postmodernos” resultan de algún modo favorables a nuestras expresiones estéticas, pero plantea la necesidad de ser más críticos ante los cambios culturales que se generan:

Pero, este nuevo espíritu de los tiempos que se presenta como más indulgente hacia el otro ¿es apenas un recurso más del sistema hegemónico internacional, que debe aflojar por un lado para sujetar mejor por otro, o constituye una posibilidad impugnadora que terminará por desenmascarar las mistificaciones modernas y los espejismos de la sociedad industrial a la que, por otra parte, expresa? Seguramente ni lo uno ni lo otro; la cultura es siempre tanto factor de legitimación como recusación de lo instituido. (Escobar, T. et al., 1993, p. 262)

Escobar (1993) refiere el siglo XX, signado por los valores estéticos vinculados con los metarrelatos de la modernidad occidental, como el del progreso (marcado por la universalidad del arte, lo nuevo y cosmopolita) como un tiempo de “condena” para las expresiones de la cultura latinoamericana que:

Son vistas a través del doble cerco de prefijos que delimitan dominios y marcan ritmos extranjeros: son consideradas como residuos precapitalistas que desembocan en un mundo posmoderno; culturas que no parecen tener derecho a un estatuto ontológico propio y deben ser definidas en cuanto ubicadas en un punto anterior a sí mismas. (Escobar, T. et al., 1993)

En función de esto, el crítico uruguayo revisa la idea del precapitalismo, concepto éste que se ha utilizado para designar aquello que no se ajusta a la estructura histórica evolutiva lineal eurocéntrica, excluyendo los procesos de los pueblos que no responden a sus ideas de historia, prehistoria, moderno o postmoderno, entre otras. En este sentido, nuestras periodizaciones estéticas plantean incongruencias ya que están desprendiéndose de los referentes históricos hegemónicos.

La idea de precapitalismo justifica la lógica de que muchas expresiones naturalmente perecen o son sustituidas por otras que reflejan progreso, desarrollo y actualización, esto siempre con relación a lo vigente en los centros culturales instituidos internacionalmente.

Escobar (1993) señala que uno de los sentidos en que se puede entender la dependencia cultural, es la aplicación de la idea de razón totalizante para comprender y argumentar acerca de las culturas de raíces originarias y/o populares, y considera que: “cuestionar la dependencia no debería significar demonizar lo ajeno sino interceptarlo y seleccionar

lo que sirve a los proyectos propios". (p. 263). Además, propone hallar un camino propio en el ámbito cultural sin que los proyectos modernos o postmodernos sean los referentes inexcusables, proyectos estos ante los que ha resultado prácticamente automática nuestra adhesión, sin la necesaria consideración de su justificación o pertinencia en nuestra realidad. Escobar critica nuestra receptividad ante los modelos civilizatorios foráneos:

Y nosotros, moradores de regiones periféricas, espectadores de segunda fila ante una representación en la que muy pocas veces participamos, vemos de pronto cambiado el libreto. No terminamos aún de ser modernos –tanto esfuerzo que ha costado- y ya debemos ser posmodernos. (Escobar, 1993, p. 261)

La propuesta inicial del autor no apunta a ejercer una resistencia a los proyectos que se elaboran en los tradicionales centros culturales del mundo, sino que invita más bien a asumir una actitud selectiva. Escobar considera que esta selectividad ante los proyectos civilizatorios moderno y postmoderno resulta propicia para que en América Latina se redimensionen y fragmenten dichos proyectos, por cuanto de lo que se trata es de asumirlo de acuerdo a las necesidades e intereses propios, lo que se entiende como una superación del paradigma normativo impuesto.

Desde una perspectiva decolonial, la decisión de lo que es o no es arte para los centros culturales hegemónicos debería ser menos importante que las consideraciones y reconocimientos que

podamos hacer respecto a nuestras creaciones culturales tradicionalmente marginadas. La categoría arte, en nuestro caso, debe deslastrarse de la concepción moderna (relacionada con la obra como el producto de una genialidad individual, excepcional, única) para asumirse desde una mirada más inclusiva, que además pasa por entender la obra como una expresión que se completa cuando ésta se incorpora como elemento simbólico y representativo de grupos y épocas determinadas, sin la pretensión de ser una “pura manifestación del espíritu” como en la mayoría de los casos se ha creído, desde las ideas estéticas de Hegel. Este modo de entender nuestras manifestaciones culturales tiene correspondencia con la crítica generada en las últimas décadas del siglo XX en contra de la visión moderna del arte (Efland, A. et al., 2003) y el interés manifiesto actualmente por las expresiones de los diferentes grupos sociales, étnicos, –especialmente minoritarios- que ahora arropados con el calificativo de “pequeños relatos” son reivindicados y divulgados ampliamente, tal y como lo expresa el mismo Escobar:

Y creo que es importante reivindicar el título de arte para ciertas expresiones del pueblo, no sólo para contradecir el mito, de que solamente un privilegiado momento de la cultura tuvo el mérito de escalar hasta las borascosas cumbres del espíritu (argumento legitimador de hegemonías y marginaciones), sino como un alegato para abogar por el reconocimiento y el respeto de las particularidades expresivas. (1993, p. 271)

Este reconocimiento a formas artísticas diferentes a las tradicionalmente canonizadas representa una apertura del concepto de arte que puede ser más conforme a nuestras prácticas culturales, además de necesariamente implicar un cuestionamiento de las categorías estéticas reconocidas (la belleza, lo sublime, lo feo, lo utilitario, entre otras). De este modo, la emancipación estética representa la superación de los desplazamientos de distintas tendencias acogidas especialmente para satisfacer los criterios y exigencias foráneas. Se plantea entonces, una toma de control de nuestras elaboraciones estéticas, susceptibles de portar nuestras identidades y representar nuestros ideales y expectativas.

Racionalidad colonial: centros y periferias culturales

Colombres (2011) cuestiona la hegemonía cultural occidental, que a partir del poder económico y usufructuando su tradición estética, argumenta y sostiene nociones que implican centros y periferias culturales, lo que subordina culturalmente y privilegia regiones y culturas por encima de otras:

Los países que eran víctimas de esa agresión simbólica, a menudo herederos de grandes civilizaciones, pasaron a conformar «la periferia», un espacio diferente del «centro» y, por lo general, excluido de este, lo cual no obsta a que ciertos individuos que habitan en aquella puedan, mediante un denodado esfuerzo de asimilación espiritual y buenos actos deservicio, convertirse en una extensión o sucursal del «centro». Por lo tanto,

entrar en la dialéctica centro-periferia es instalarse en una situación de poder, donde se instituye otro, y por lo común, se le estigmatiza, pero a la vez se le niega o recorta su alteridad o el derecho a ella, porque un sistema de dominación nunca puede ser pluralista. (Colombres, 2011, p. 368)

Colombres (2011) considera que ante la incidencia del proceso de interrupción de nuestras culturas autóctonas y las consecuentes pérdidas de diversos y complejos saberes alcanzados hasta el momento de la invasión colonial se hace apremiante el reconocimiento y recuperación de nuestras expresiones y logros como civilizaciones de lo que originalmente se denominó Abya Yala:

...no hay que ver el desarrollo cultural indio como un lujo, como una utopía de difícil realización, sino como una necesidad urgente, desde que todo verdadero proceso de liberación se alimenta en los valores culturales que definen y fortalecen la identidad del grupo. (Colombres, 1993, p. 198)

Al cierre

El estudio de las ideas propuestas por Juan Acha, Ticio Escobar y Adolfo Colombres constituyen interesantes itinerarios teóricos para la educación artística latinoamericana, orientando la indagación en torno a los criterios desde los cuales desarrollamos nuestras prácticas estéticas, generando interrogantes en torno al origen de dichos criterios y acerca de cómo se forman

nuestras nociones artísticas y gustos. Así mismo, de las ideas de estos autores se desprende la necesidad de fortalecer nuestras ciencias del arte con investigaciones que propicien categorías estéticas y periodizaciones de nuestras historias del arte, deslastradas de muchas de las categorías y formulas occidentales predominantes.

La mirada crítica decolonial hacia nuestras prácticas estéticas visionariamente anticipadas por Acha desde la década de los años 60 del siglo XX es afinada por Ticio Escobar en sus ensayos acerca de las creaciones estéticas suramericanas al proponer salidas a la encrucijada generada por la culturas moderna y postmoderna: “siempre resistir el empuje de formas invasoras seleccionándolas de acuerdo a sus necesidades...” (Escobar, 2011, p. 273). Por su parte, Adolfo Colombres denuncia la “escuela del silencio” en los pueblos subalternos que debe ser superada por la educación liberadora a partir de la “reflexión sobre la dominación y sus formas” (Colombres, 2006, p.202). Entre esas formas de dominación se encuentra el arte y la cultura, lo que nos exige una educación estética y artística que propicie el análisis de las producciones simbólicas y elaborar a partir de ellas una teoría del arte propia.

Una estética emergente latinoamericana y caribeña conduce a la reflexión en torno al papel de lo aborigen, lo indígena, lo popular en el contexto de nuestra estética contemporánea. Además, debe contemplar, en otros casos, trascender estas categorías, entendiendo nuestra condición multicultural y la misma complejidad de los procesos culturales, para confrontar nuestras propias tensiones. Una de estas tensiones viene dada por la actual interconectividad mundial o

globalización que determina la presencia de formas estéticas que seducen y desplazan las creaciones locales.

Algunas de las formas dominantes contemporáneas son aquellas vinculadas con la cultura mediática, que evidencian importantes recursos y manejos tecnológicos. Esto representa obviamente, para gran parte de nuestras regiones una condición de desigualdad, cuando se trata de confrontar nuestras creaciones con las de otras regiones del mundo. Dice al respecto Colombres (2012)

Las nuevas tecnologías son esencialmente minoritarias. Los indios, los negros, todos los condenados de la tierra, están aún lejos, salvo raras excepciones, del hombre cibernético, y el consumo no pasa para ellos de ser un sueño del que muchos han desertado, como quien huye de una trampa. Abrumados por la realidad, poco les interesa la realidad virtual, y ni siquiera comprenden que alguien pueda entusiasmarse con ella. (p. 208)

Pensar una estética emergente propia implica entender nuestras limitaciones tecnológicas con la intención de tomar decisiones y prioridades. La coexistencia de una tradición cultural en el contexto de un mundo interconectado es un reto importante que podemos asumir si reconocemos los múltiples aspectos identitarios de nuestras creaciones con la mirada crítica hacia las estéticas dominantes y desde el potencial creativo que desborda en nuestras comunidades.

Una historia del arte latinoamericana y caribeña que refleje nuestro universo creativo requiere de

reflexividad y distanciamiento con respecto a las categorías tradicionales de la estética y del arte. Se plantea una historia del arte como disciplina que aborda distintas prácticas interrelacionadas por un contexto cultural, considerando la interpretación de nuestro pasado, la crítica hacia los modos predominantes en nuestras conceptualizaciones y categorías, comenzando por los mismos conceptos de cultura y arte que nos llegan especialmente marcados por la noción de creación individual. Esta perspectiva puede dar paso a una historia del arte que refleje mayor diversidad, que subraye más la dialéctica entre lo individual y lo colectivo; que interrogue constantemente en torno a concientizar el qué, por qué y para quién se produce y gestiona lo estético:

La cuestión está en centrar el eje cultural en el propio cuerpo comunitario... Y entonces, ya no será tan importante estar atento a

las señales que desde afuera demonicen o bendigan innovaciones, retrocesos, mitos u utopías: lo fundamental será tratar de conquistar, recuperar o conservar la decisión sobre el derrotero propio hecho siempre de avances y de repliegues, de atajos y bifurcaciones, de caminos paralelos y cruzados. (Escobar, T. et al., 1993, p. 273)

Nuestras identidades son de naturaleza cambiante, nos encontramos siempre reinventando realidades estéticas en función de las dinámicas sociales, como las culturas de inmigrantes, donde la alteridad –el ser el otro, o interactuar con el otro- genera nuevas producciones estéticas, siendo el acto creativo también una posibilidad

para el encuentro, para el reconocimiento; para no estar solo. En este sentido, las prácticas artísticas contemporáneas pueden ser espacios para los encuentros de identidades y condiciones del ser latinoamericano y caribeño, tal y como lo refleja Guillermo Gómez Peña, artista de performance:

En el performance, al asumir la personalidad de otras culturas y al problematizar el proceso mismo de representar a otro de hacerse pasar por el otro puede ser una estrategia efectiva de “antropología inversa”. No obstante, en la vida cotidiana, como víctimas potenciales del racismo (hablo como chicano en los Estados Unidos), asumir la personalidad de otras culturas puede literalmente, salvar nuestra vida. (Jiménez, 2011, p. 306)

La asignación que nos propone la emergencia del pensamiento decolonial es asumir la discusión en torno a nuestras identidades estéticas y el papel de la lengua, la música, la danza, la oralidad, los imaginarios visuales y la ritualidad de grupos, pueblos, comunidades que pudieran a veces quedar diluidos en medio de la globalización cultural; esto es, asumir el reto de desarrollar prácticas y consumos estéticos más reflexivo.

La perspectiva decolonial nos acompaña para consolidar un imaginario visual latinoamericano y caribeño propio, que nos refleje y tribute a la integración continental. Para ello es imperativo valorar las tradiciones estéticas locales, así como las producciones artísticas emergentes de modo des-fetichizado, descentrando nuestro imaginario

visual de la producción objetual. Es decir, la producción de objetos o artefactos estéticos –sean de naturaleza artística o artesanal- al exhibirse como producto de la individualidad y desvinculados de su contexto donde se originan, devienen desnaturalizadas o banalizadas, perdiéndose la riqueza y trascendencia simbólica que realmente poseen, por ser parte del entramado social cotidiano donde se concretan las interacciones sociales, comunitarias, laborales y religiosas.

REFERENCIAS

- Acha, J. (2001). Educación artística. México: Editorial Trillas S.A
- Colombres, A. (1993). América Latina, el desafío del tercer milenio. Ediciones Del Sol
- Colombres, A. (2012). Nuevo manual del promotor cultural. Caracas: Fondo Cultural del ALBA S.A
- Colombres, A. (2011). Teoría transcultural de las artes visuales. Caracas: Ediciones ICAIC-CNAC
- Escobar, T. et al. (1993). América Latina: el desafío del tercer milenio. Buenos Aires: Ediciones del Sol
- Jiménez, J. (2011). Una teoría del arte desde América Latina. Extremadura: Turner y Museo Extremeño e Iberoamericano de Arte Contemporáneo MEIAC
- Osborne, P. (2010). El arte más allá de la estética. Murcia: CENDEAC Centro de documentación y estudios avanzados de arte contemporáneo
- Osborne, P. (2010). El arte más allá de la estética. Murcia: Centro de documentación y estudios avanzados de arte contemporáneo

Núñez Jiménez, Antonio. (2015). La cueva de Bellamar. Editorial Científico-Técnica, La Habana, Cuba. 272 páginas. ISBN 978-959-05-0780-9

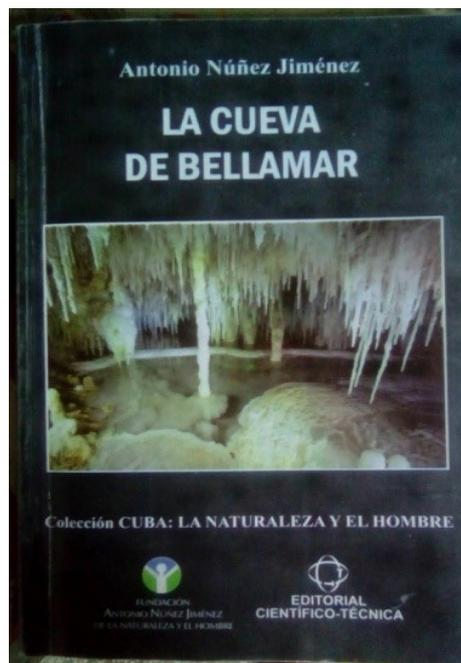
Yudmila Labrada García

yudmila.labrada@uo.edu.cu

<https://orcid.org/0000-0003-3493-4015>

Centro Universitario Municipal Tercer Frente de la Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba

| Reseña de libro recibido en enero 2022 | Arbitrado en febrero 2022 | Aceptado en marzo 2022 | Publicado en junio 2022



La cueva de Bellamar fue publicada, en su segunda edición, en el año 2015 por la Editorial Científico-Técnica. En marzo de 2019 fueron impresos 3000 ejemplares más. Esta edición da la posibilidad de analizar el desarrollo de la investigación en la década del 50 e incorpora los estudios más actuales como un completamiento a la edición anterior.

Su autor, Antonio Núñez Jiménez, nació el 20 de abril de 1923 en la provincia de La Habana. Por su amplia trayectoria científica fue denominado: El cuarto descubridor de Cuba; lo cual lo sitúa al nivel de grandes personalidades como Cristóbal Colón, Alejandro de Humboldt, y Fernando Ortiz, por los aportes realizados en el área de la Cuba subterránea. También, por su reconocido trabajo científico a nivel internacional en el campo de las ciencias geográficas, fue considerado el Padre de la Espeleología cubana.

El libro ha sido estructurado a partir de una introducción y 20 capítulos, éste último dedicado al resumen y conclusiones. La introducción del libro fue realizada por Ángel Graña González, quien expone de manera general, el contenido que se aborda en cada uno de sus capítulos, ubicando al lector ante las maravillas del mundo espeleológico del archipiélago cubano. Concluye con un conjunto de artículos en los que se exponen los estudios más recientes en torno al tema, los que han permitido corroborar, demostrar y enriquecer los resultados precedentes. Estos anexos, junto a una galería de fotografías, favorecen la comprensión de la explicación profunda y detallada que ofrece el autor a la hora de describir los principales fenómenos y procesos que se han producido en el proceso de formación de este maravilloso sistema cavernario.

El libro, promueve de manera trascendental la reflexión, al crear un vínculo directo entre lo que se nos presenta ante la mirada de una manera espectacular y la consecuente explicación de su génesis, proceso y manifestación, para poderlo aplicar en el proceso de comprensión de otros espacios geográficos. En tal sentido, en una de las descripciones del descubrimiento de la cueva, narrada por José V. Betancourt (1863), al referirse al paso del minero Manuel Santos Parga por dicha cueva, expone: "...era Colón entreviendo el nuevo Mundo."

De igual manera, es impresionante cómo, en las descripciones referidas, narradas por diferentes autores en artículos y monografías, se coincide en destacar las cuevas de Cuba por las increíbles creaciones que semejan en su agrupamiento las estalactitas, estalagmitas, efectos de la luz, entre otros. También es criterio de coincidencia, la manera extraordinaria en que resaltan la cueva de Bellamar, al punto de denominarla: "Maravilla de las Maravillas."

La lectura del libro, nos revela a su autor como un científico con una pasión infinita por la Espeleología. De ello da cuenta, la forma extraordinaria con que describe cada detalle del recorrido a través de la cueva; ya que es capaz de transmitir la sorpresa ante la maravilla de los hallazgos encontrados, la inquietud por conocer la causa de su formación; así como la asociación exacta que logra, al vincular estos procesos con la historia natural. Desde esta perspectiva, nos ofrece un amplio caudal de conocimientos que puede ser utilizado, tanto para el desarrollo de investigaciones de este tipo, como para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de contenidos relacionados con la temática en la impartición de asignaturas de las disciplinas geográficas.

La cueva de Bellamar es un libro de divulgación científica, que entrega el desarrollo de la investigación en esta cueva, en diferentes momentos; la cual inicia en la década de 1950 y es enriquecida a partir de los estudios posteriores por parte del propio autor y de otros. Ello ha permitido la comprobación de datos; así como analizar la evolución de la cueva a través de la manifestación de las disímiles formaciones que se producen en las diferentes estructuras de la misma, dígase: salones, galerías, un grupo de formaciones secundarias y descubrimientos de fósiles; los cuales favorecen la comprensión científica de la génesis de este medio natural y la incidencia de su proceso evolutivo en las características actuales.

También es importante destacar la manera en que expone la diversidad de las formaciones secundarias, el origen de sus nombres, la explicación de su manifestación y de sus efectos. Entre estos resulta significativo, el efecto causado por el fenómeno de la doble refracción presente en muchas de las estalactitas de la caverna. Sin duda alguna, este sistema cavernario constituye una maravilla natural. De ello da cuenta, la descripción de las impresionantes formaciones que en ella existen, las cuales producen sonidos, combinaciones de colores, brillo, apariencia cristalina y cristalográfica.

En este sentido, la obra posee un alto valor instructivo por las potencialidades que brinda para explicar hechos, fenómenos y procesos que ocurren en la naturaleza; lo cual favorece la aplicación del carácter científico de la enseñanza. De igual manera, favorece la vinculación con la vida, ya que algunas de estas formaciones son muy comunes, por lo que el libro pudiera ser utilizado como fuente de consulta para profundizar en determinados contenidos. A decir del autor: “Las cuevas son excelentes laboratorios

naturales...”, de modo que también lo convierte en una importante herramienta para la Pedagogía y para la Didáctica, ya que es un ejemplo claro de cómo establecer las relaciones causales en la enseñanza de las Ciencias.

Las descripciones ofrecidas por el autor a través de su recorrido por los diferentes salones y galerías de la cueva, permiten reafirmar la importancia de estas ciencias para la obtención de informaciones valiosas, relacionadas con la edad de este medio natural, de sus formaciones y de su evolución. En tal sentido, es importante considerar este sistema cavernario desde un punto de vista ecosistémico; de ahí la necesidad planteada por el autor, de preservarla como un todo, pues el más mínimo detalle pudiera ayudar a determinar algún dato relacionado con su origen o desarrollo.

Lo anterior no quita la posibilidad de que esta maravilla sea mostrada al mundo, ya que algunas formaciones son casi únicas. Sin embargo, es preciso atender al deterioro parcial que ha sufrido por, entre otras causas, la venta de cristales y de especímenes; así como el uso desmedido del turismo. En tal sentido, expone los principales impactos causados a su integridad y las medidas tomadas en función de revertir tal situación. En gran medida, ello favorece la visión del enfoque integral del ecosistema y su comprensión, en función el equilibrio óptimo del mismo. De ahí la posibilidad de su utilización en el desarrollo del proceso de enseñanza de las asignaturas correspondientes al área de las Ciencias y de manera particular, de la Geografía.

En otro orden de ideas, también destaca como parte de las riquezas de la caverna, el descubrimiento de dibujos rupestres aborígenes, pictografías y otros hallazgos que permitieron que la cueva fuera declarada en 1949, Monumento Nacional. Otra razón más para proteger este medio natural con el propósito de preservar esta maravillosa riqueza natural del archipiélago cubano.

Por todo lo anteriormente expuesto, recomiendo con toda intencionalidad la lectura de este libro, ya sea para estudiantes de secundaria básica, preuniversitario, universitarios que se forman como futuros profesionales que ejercerán en el campo de estas ciencias u otras afines. También lo recomiendo a docentes que imparten materias relacionadas, de modo que puedan aprovechar el rico caudal de conocimientos científicos que se ofrece e incorporarlos a su preparación, como herramientas a aplicar en determinados espacios geográficos en la búsqueda del conocimiento o como estilo de trabajo en dicha búsqueda. También sería interesante que lo leyéramos todos, pues contiene entre sus páginas una riqueza natural inigualable, que todos deberíamos conocer.

El libro La cueva de Bellamar es el volumen 21 de una colección en serie denominada Cuba: la naturaleza y el hombre, conformada por 50 volúmenes.

Simón, Vicente (2011). Aprender a practicar Mindfulness. Sello Editorial, Barcelona (España). 220 páginas. ISBN: 9788415132042

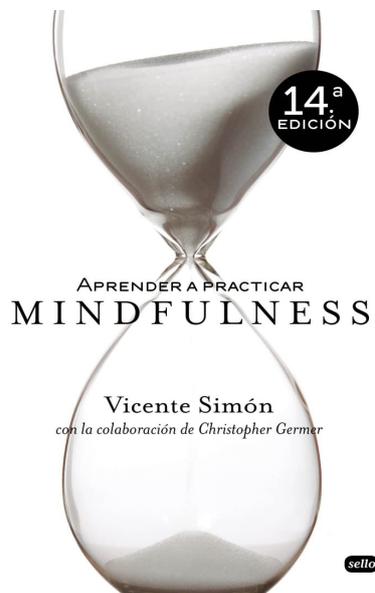
Gonzalo Sebastián Peña Muñante

gpm359@inlumine.ual.es

<https://orcid.org/0000-0002-7990-4867>

**Universidad de Almería, Departamento de Psicología, Almería
España**

| Reseño de libro recibido en enero 2022 | Arbitrado en febrero 2022 | Aceptado en marzo 2022 | Publicado en junio 2022



Nos encontramos ante un libro que está orientado a prevalecer en el tiempo por varios motivos. En primer lugar, a diferencia de otros enfoques clásicos y recientes en psicoterapia, *mindfulness* dispone de evidencia clínica y neurobiológica sólida que apoya su uso y eficacia. En segundo lugar, *mindfulness* no es una moda temporal, como se le intenta denominar a veces, sino una práctica basada en la investigación que puede incrementar el bienestar y la salud de manera constante y duradera.

En este libro, Vicente Simón nos introduce a la práctica de *mindfulness* exponiendo de manera sencilla un plan de actuación eficaz para el manejo de las emociones dolorosas que tiene importancia clínica para terapeutas, pacientes y población general. Así pues, se lleva a cabo una explicación breve pero exhaustiva de lo imprescindible para entender, iniciarse y embarcarse (si uno lo quiere) en la meditación. El libro cuenta con siete capítulos; cada capítulo finaliza con un ejercicio de meditación guiada. Pasamos a continuación a ofrecer una breve explicación de los mismos.

En el capítulo 1 (**qué entendemos por *mindfulness***) se examinan los conceptos básicos y los requisitos necesarios para la meditación (p.e., condiciones para practicar, momento del día y postura).

Mindfulness es el término anglosajón utilizado para traducir “atención plena” o “conciencia plena”. Sin embargo, en el libro el autor decide optar por la palabra Meditación y dejar *Mindfulness* para el contexto académico. Así, define la meditación como una práctica para desarrollar *mindfulness* que consiste en entrar de forma instantánea en un estado mental concreto y mantenerse en él durante un tiempo determinado. De este modo, al ser un proceso que

se prolonga en el tiempo, puede provocar cambios perdurables y sustanciales en los individuos.

En palabras de Vicente Simón, la meditación es un ejercicio mental que nos permite tranquilizar la mente con el objetivo de entender y observar la realidad con claridad. Hay que aplacar nuestra mente porque generalmente está inquieta, en un continuo diálogo interno, rumiando sobre las mismas ideas; esta mente es lo que él denomina “mente caviladora”. La mente caviladora actúa cuando no estamos en el aquí y ahora; es la mente que se centra en el pasado (rumiando y sumiéndonos en estados depresivos y obsesivos) y en el futuro (pronosticando realidades inexistentes que nos conducen a estados de ansiedad). “Calmar la mente” implica salir del estado de cavilación y centrarse en el momento presente. El capítulo 1 acaba con la meditación del sonido y del silencio.

En el capítulo 2 (**la instrucción fundamental**) se indica a la mente lo que tiene que hacer cuando nos ponemos a meditar, esto es, regular la atención para que permanezca en la experiencia inmediata. A este respecto, Vicente Simón nos dice: “aparezca lo que aparezca en la mente, simplemente obsérvalo”.

Asimismo, para dotar de sentido esta instrucción, el autor analiza los siguientes interrogantes: qué puede observarse, cuándo se produce la observación, qué sucede cuando la mente observa su propia actividad, a qué llamamos identificación y a qué desidentificación.

A la pregunta de *qué puede observarse*, sugiere que son ocho los posibles objetos de observación: los cinco sentidos, las señales corporales, la actividad mental (cogniciones y emociones), y la capacidad de adivinar lo que los demás están sintiendo o pensando (teoría de la mente). A la cuestión de cuándo se

produce la observación, señala que la observación que llevamos a cabo en la meditación es un proceso que acontece en el presente. Finalmente, al interrogante de *qué sucede cuando la mente observa su propia actividad*, indica que lo que ocurre es un desdoblamiento mental momentáneo en el que tenemos por un lado al observador (la conciencia) y, por otro, a lo observado (los contenidos de la conciencia).

A la pregunta de *a qué llamamos identificación*, afirma que la identificación implica no saber diferenciar entre conciencia y contenidos de la conciencia. Por ejemplo, cuando pienso que la tristeza que manifiesto en un determinado momento forma parte de mi identidad o cuando realizo una tarea en “piloto automático” sin prestarle atención. Por último, a la cuestión de *a qué llamamos desidentificación*, sostiene que la desidentificación supone darse cuenta de que la conciencia es algo distinto a sus contenidos (“aquello que observa no puede ser observado”), lo que desemboca en una ruptura entre ambos. El capítulo 2 culmina con la meditación del cuerpo.

El capítulo 3 (**la actitud apropiada**) se ocupa de la actitud para meditar, la cual consiste en orientarse hacia la propia experiencia en el momento presente con curiosidad, apertura y aceptación. Estas características pueden entenderse de dos formas: (1) como directrices para ejecutar la práctica, y (2) como palabras clave que facilitan entrar en contacto con un estado de conciencia o “presencia”. En relación con la aceptación, el autor la define como “la ausencia de resistencia al devenir de la vida” y señala que la resistencia se produce cuando nos negamos a aceptar nuestro mundo interno (pensamientos, emociones y sensaciones). El capítulo 3 termina con la meditación de la respiración.

El capítulo 4 (**las emociones**) revela el fundamento de las emociones y describe la manera en que funcionan. Junto con las sensaciones físicas y las cogniciones, las emociones surgen de forma natural en la meditación, lo que hace que constituyan un elemento clave para “apaciguar la mente y ver con claridad”. No obstante, no sólo es importante entender nuestras emociones, sino también distanciarnos de ellas (tanto de las positivas como de las negativas) y desapegarnos de las cosas, personas o situaciones a las que están vinculadas, con el objetivo de no sufrir y aprovechar su energía para poder seguir adelante.

Por otro lado, con la práctica de *mindfulness* estaremos construyendo los cimientos que nos ayudarán tanto a regular las emociones como a preservar el equilibrio emocional. En este sentido, Vicente Simón propone un esquema práctico para la modulación de las emociones que consta de siete pasos y que titula “los siete peldaños del equilibrio emocional”: (1) pararse, (2) respirar profundo para tranquilizarse, (3) ser consciente de la emoción, (4) aceptar la experiencia —permitiendo que la emoción surja—, (5) mimarnos, (6) soltar o dejar ir la emoción y (7) actuar o no, dependiendo de la situación. El capítulo 4 se cierra con la meditación de las emociones.

El capítulo 5 (**compasión y autocompasión**), escrito con Christopher Germer, despeja ideas equivocadas sobre el concepto de autocompasión y subraya la necesidad de adquirir habilidades de autocompasión para una adecuada regulación de las emociones. La compasión implica “conectar con el sufrimiento del otro” y tiene dos elementos centrales: (1) la sensibilidad hacia el sufrimiento ajeno y (2) el compromiso para tratar de aliviarlo y prevenirlo. La autocompasión es dirigir esa respuesta

hacia nosotros mismos, es decir, darnos el cariño y el cuidado que necesitamos cuando sufrimos y nos inundan las emociones difíciles. Precisamente, cuando practicamos autocompasión se activan tres componentes: bondad hacia uno mismo, humanidad compartida y *mindfulness*. Por otra parte, se plantean una serie de ejercicios para practicar la autocompasión, como por ejemplo el Ablanda, Tranquiliza y Permite (para gestionar las emociones desagradables) y la pausa de la autocompasión (para ayudar a nuestra mente a sentirse más segura y menos amenazada). El capítulo 5 culmina con la meditación de dar y recibir.

El capítulo 6 (**la presencia**) versa sobre un estado mental que se vive o experimenta en primera persona como fruto de la práctica. Estamos presentes en las cosas que ocurren cuando logramos acceder a los contenidos sin olvidar lo que llevamos a cabo desde la conciencia. Al estar en presencia, nos volvemos conscientes de la existencia del espacio, lo que posibilita que emerjan las formas. Sin embargo, la mayoría de las personas están en guerra con las formas y luchan contra ellas. El no poder hacer que las formas sean como ellas desean es lo que produce el sufrimiento y les impide acceder al espacio. Por tanto, el espacio aparece cuando uno abandona su afán de resistirse a las formas. El capítulo 6 termina con la meditación del espacio y de la luz.

El capítulo 7 (**recomendaciones finales**) se enfoca en otros aspectos relevantes para mejorar en la práctica, como los obstáculos con los que nos podemos enfrentar (somnolencia o impaciencia) y qué hacer para superarlos. Concluye con algunos comentarios sobre los beneficios de los retiros, los grupos de práctica y la integración de *mindfulness* en la vida diaria (a través de la meditación andando o

informal).

En resumen, este libro posee la capacidad de transformarse en un recurso esencial para cualquier persona que desee acercarse con apertura y curiosidad a la práctica de *mindfulness*, ya que en él hallará todo lo que requiere para comenzar.

Currículo de Autores

Jessica Lucía Callado Francisco

Licenciada en Sociología por la FES ACATLÁN. Maestrante de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en Ciencias Sociales en la UNAM. Colaboradora en la Revista Crisol Acatlán con dos textos de tema libre. Conferencista en dos ocasiones con la Fundación del Centro Histórico con la temática de “Toma de decisiones efectiva en los adolescentes”. Docente activa en nivel básico, medio superior y superior desde hace cinco años.

Dina Magali Calonge De la Piedra

Maestra en Educación Inclusiva, Licenciada en Educación Inicial, Especialista en Problemas de Aprendizaje.

Dina Marisol Calonge De la Piedra

Doctora en Psicología, Maestra en Educación Inclusiva y en Psicología de la educación, Licenciada en Psicología y Licenciada en Educación Especial: Especialista en Discapacidad intelectual y problemas de aprendizaje, Especialista en Terapia cognitivo conductual y en Trastornos del Neurodesarrollo.

Ana María Castañeda Chang

Psicóloga de la Universidad Femenina del Sagrado corazón de donde obtuvo además el grado de Magister y de Doctor en Psicología. Trabaja en el Instituto de Salud del Niño de San Borja.

Omar De la Rosa López

Miembro del Consejo de Transformación Educativa y miembro fundador de la Red Multidisciplinaria sobre Formación y Educación.

Yudmila Labrada García

Licenciada en Educación en la especialidad Geografía, Doctora en Ciencias Pedagógicas. Actualmente labora como profesora de Geografía y Metodología de la Investigación en la Universidad de Oriente, Cuba, donde coordina el trabajo de la Línea de Investigación de Educación Ambiental. Investiga en temáticas relacionadas con la Didáctica de la Geografía y la Educación Ambiental. Ha participado en numerosos eventos de carácter nacional e internacional y también es autora de un libro y de numerosos artículos en revistas de alto impacto.

Currículo de Autores

Aura Marina Orta Martínez

Doctora en Educación Artística (Universidad de Sevilla, España) Magíster en Estética, Profesora en Artes Plásticas (UPEL, Venezuela). Docente de pregrado y posgrado en estética, arte y métodos de investigación. Aprobó cursos no conducentes a título en Filosofía (UCV) y Cultura y arte (UPEL). Cargos académicos; Coordinadora del Doctorado en Cultura para América Latina y el Caribe, Coordinadora de la Maestría en Arte, Tutora de Trabajos de Grado y Tesis Doctorales, entre otros. Coautora de libros Educación Artística para Educación Media.

Jesús Emilio Agustín Padilla Caballero

Licenciado en Psicología (2020) y Maestría en Investigación en Ciencias del Comportamiento (2021) por la Universidad de Almería. Actualmente ocupo un puesto como becario predoctoral en el grupo de investigación “Intervención Psicosocial y Salud” de dicha universidad, estudiando los factores psicosociales que pueden mejorar el bienestar y calidad de vida de las mujeres con fibromialgia. Por otra parte, he asistido o participado en una serie de congresos nacionales e internacionales y he completado numerosos cursos relacionados con mi línea investigadora.

Políticas Editoriales

Enfoque y Alcance

Simbiosis es una revista multidisciplinaria en Educación y Psicología, semestral, arbitrada por el sistema “doble ciego” y de acceso abierto que publica ensayos, artículos originales, experiencias psicoeducativas, estudio de caso y reseñas de libros. Su formato es digital y sus colaboraciones son en español y portugués con resúmenes en inglés.

El objetivo de difundir estudios científicos y humanísticos, a través de la revista *Simbiosis*, obedece, primeramente, a la necesidad de abrir espacios para gestar la valoración y el impulso por parte de investigadores docentes y psicólogos en producir teorías y prácticas originales que impacten en las realidades socioculturales y contextos de los pueblos de América Latina.

En tal sentido, es oportuno trabajar en pro del diálogo interteórico, intertécnico, intermetodológico como la clave heurística que puede producir creaciones de los psicólogos y educadores latinoamericanos. Adicionalmente, darle relevancia al conocimiento de las preocupaciones y aportaciones de los autores latinoamericanos en psicología, educación, filosofía y en otras ciencias y profesiones.

Políticas de sección

La revista *Simbiosis* acoge los criterios de la Asociación latinoamericana para la formación y la enseñanza de la Psicología.

La presentación y envío de un trabajo al Consejo Editorial, no implica necesariamente la publicación del mismo. Esto dependerá del arbitraje, de la evaluación de la pertinencia de la publicación en la Revista, evaluada de manera anónima por al menos dos expertos. El material presentado no será devuelto a su/s autor/es en caso de no publicación.

En coherencia con la diversidad expresiva de los trabajos, conceptos, y formas en que se realiza la formación y la enseñanza de la Psicología en toda la América Latina, la Revista aceptará formas narrativas diversas, siempre y cuando sean formalmente adecuadas y rigurosas.

Los trabajos deberán tener un máximo de 15 hojas, incluyendo tablas, figuras y bibliografía. Deben de presentarse y enviarse en procesador de textos Word, formato carta (21,59 x 27,94), en fuente tipo Calibri y a 12 puntos de tamaño (pica 12), a espacio y medio y con 2 x 2 cm de márgenes por los cuatro bordes (superior, inferior, izquierda, derecha), y alineación izquierda.

Todas las páginas estarán numeradas incluyendo bibliografía, ilustraciones, gráficas, tablas y anexos.

Los artículos deberán enviarse por correo electrónico como archivo adjunto en Word de versión reciente.

En la primera hoja deberá incluirse:

- Título (Mayúscula, Calibri 16; longitud máxima de 15 palabras).
- Autor(es), centrado; primero nombre(s) y después apellido(s).
- Entidad o Institución a la cual pertenece/n, centrado
- Ciudad y país de residencia
- Resumen no mayor de 150 palabras repetido en 3 idiomas precedido del título: español, inglés y portugués
- Inmediatamente después del resumen, se señalarán de 3 a 5 palabras claves (en ambos idiomas).
- Las figuras o gráficos deberán estar insertas en el texto.
- Dirección electrónica y ORCID del o los autores en pie de página, con una pequeña ficha que contenga: Títulos profesionales, grados académicos, categorías académicas e investigativas, instituciones en las que trabaja, otras referencias que den testimonio de quién es el autor desde un punto de vista profesional y científico.
- Se reciben trabajos en los idiomas español y portugués en el correo electrónico:
- Los trabajos deben ser inéditos y no haber sido presentados a la evaluación simultánea de otra revista o medio de difusión.
- Para la normalización de las citas en el texto y notas al pie de página consultar el Manual de Normalización de Trabajos Científicos en el sitio de la BVS ULAPSI (<http://newpsi.bvs-psi.org.br/ulapsi/ManualCitacoesTextoNotasPagina.pdf>)

- Para la normalización de las referencias consultar el Manual en el sitio de la BVS ULAPSI (<http://newpsi.bvs-psi.org.br/ulapsi/ManualReferencias.pdf>)
- Deben enviarse preferentemente artículos inéditos. Cuando se solicita la publicación en la revista de un artículo ya publicado en otro medio, los autores deberán hacer saber esto al conocimiento del Comité Editorial, y testimoniar el acuerdo de la editora que ya lo publicó. El Comité Editorial analizará y resolverá si es o no conveniente la publicación de dicho material.
- Citas en el texto y notas al pie de página: Las notas al pie de página deben ser evitadas siempre que sea posible. Sin embargo cuando sean incluidas deben ser indicadas con números arábigos secuenciales, inmediatamente después de la frase a la que se refieran. Se presentan al pie de la misma página. Se deben presentar las referencias de los autores citados en el texto, al final del mismo y no en las notas al pie de página.

Citas en el texto y referencias bibliográficas

CITAS

A continuación se presentan algunos ejemplos del estilo BVS - Ulapsi:

Cita textual

La información textual que ha sido citada y que contiene menos de 40 palabras se coloca entre comillas. Antes de la cita precisar el autor y el año y al final de lo textual: entre paréntesis el número de página de donde se extrae la información, seguido de la letra p y un punto.

Citas con 40 palabras o más, se escribirán en un párrafo separado, con sangría de cinco espacios al margen izquierdo, sin comillas y transcritas a un espacio entre líneas. Lo extraído textualmente deberá de colocarse con letra cursiva.

Cita indirecta (hace referencia a una idea no textualmente).

Cita de un autor(a):

- Álvarez (2011) reportó como resultado de su estudio....
- Son características del adolescente.... (Mendoza, 2012)
- En el año 2012, Jáuregui identificó....

Cita de varios autores (as):

- Cuando un trabajo tiene dos autores(as), siempre se citan los dos apellidos.
- Cuando un trabajo tiene tres a cinco autores(as), se citan todos los autores(as) la primera vez que ocurre la referencia en el texto. En las citas subsiguientes del mismo trabajo, se escribe solamente el apellido del (la) primer(a) autor(a) seguido de la frase “et al.” y el año de publicación.
- Cuando un trabajo tiene seis o más autores(as), se cita solamente el apellido del (la) primer(a) autor(a) seguido por la frase “et al.” y el año de publicación.
- Si se citan dos o más obras de diferentes autores(as) en una misma idea, se colocan ordenados alfabéticamente.
- Cuando se citen trabajos del mismo autor (es) y de la misma fecha, se añadirán al año las letras a, b, c.

Cita de cita:

- Transcripción directa o indirecta de un texto al que no se ha tenido acceso. Se emplea la expresión “citado por” para identificar la fuente consultada.

Ejemplos:

- Para Castañeda (2009, citado por Muñoz, 2011) o Para Castañeda (2009) citado por Muñoz (2011).

Proceso de revisión por pares

Dictámenes

Cada artículo recibido será enviado a 2 revisores integrantes del Comité de Evaluación Externo, expertos en la temática y de países distintos al del/los autor/es del artículo propuesto, a quienes se les solicitará leer los trabajos validándolos respecto a su cumplimiento de las Normas Editoriales y mostrando

su relevancia en torno a la pertinencia en el cumplimiento de los objetivos de la Revista. En caso de disparidad de decisiones entre los evaluadores, se recurrirá a un tercer árbitro.

Los miembros del Comité de Evaluación Externo que revisen los trabajos podrán solicitar a su/s autor/es la aclaración o corrección parcial de los mismos.

Si el artículo no resulta aprobado los evaluadores expresarán sus observaciones a los autores, las cuales las harán llegar de manera confidencial y personal.

Frecuencia

El lapso de publicación de la Revista Simbiosis es semestral, cada número aparece publicado una vez se ha cumplido con todo el proceso de recepción, evaluación de árbitros, corrección y diagramación para poder ofrecer a su público dos números por año en los meses de enero y julio.

Principios éticos y buenas prácticas

Los artículos publicados son sometidos al cumplimiento de los principios éticos contenidos en las diferentes declaraciones y legislaciones sobre propiedad intelectual y derechos de autor específicos del país donde se realizaron el estudio. Por tal motivo los investigadores o autores de los artículos aceptados para publicar y que presentan resultados de investigaciones, deben descargar y firmar la declaración de originalidad, de cesión de derechos y de cumplimiento total de los principios éticos y las legislaciones específicas.

Las opiniones vertidas en los artículos no serán responsabilidad de la revista ni de las instituciones involucradas en su publicación, sino exclusivamente del/los autor/es de los mismos.

La presentación del trabajo no implica necesariamente la publicación del mismo. El material presentado no será devuelto a su/s autor/es en caso de no publicación.

El autor deberá dar crédito a los autores de cuya fuente extrajo información, presentando adecuadamente las citas y referencias en su trabajo. La institución en donde se efectuó el estudio deberá haber autorizado la realización de la investigación. Así también se deberá haber obtenido el consentimiento

informado y asentimiento informado (de ser pertinente), salvaguardando la normativa de la Declaración universal de principios éticos para psicólogas y psicólogos, adoptada por la Asamblea de la Unión Internacional de Ciencia Psicológica (IUPsyS) en Berlín, el 22 de julio de 2008 y por la Comisión Directiva de la Asociación Internacional de Psicología Aplicada (IAAP), en Berlín, el 26 de julio de 2008 (<http://es.scribd.com/doc/33372705/Declaracion-Universal-de-Principios-Eticos-para-Psicologas-y-Psicologos>)

Secciones la revista

Investigación. Bajo este rubro, los trabajos deberán contemplar criterios como el diseño pertinente de la investigación, la congruencia teórica y metodológica, el rigor en el manejo de la información y los métodos, la veracidad de los hallazgos o de los resultados, la discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva. Los trabajos tendrán una longitud máxima de 6500 palabras y mínima de 4500, incluidas gráficas, notas y referencias. Las páginas deberán ir numeradas y estar escritas a espacio y medio.

Experiencias pedagógicas. Deberán contar con un sustento teórico-metodológico encaminado a mostrar innovaciones educativas. Los trabajos tendrán una longitud máxima de 6500 palabras y mínima de 3500, incluidas gráficas, notas y referencias. Las páginas irán numeradas y se escribirán a espacio y medio.

Estudios de caso. Deben seguir la estructura: Introducción, Método (participantes, instrumentos y procedimiento), Resultados y Discusión. Extensión: Máximo 5500 palabras mínima 3500 palabras.

Reseñas de libros. Deberán aproximarse de manera crítica a las ideas, argumentos y temáticas de libros especializados. Su extensión no deberá exceder las tres mil palabras, calculadas con el contador de Word, incluidas gráficas, notas y referencias. Las páginas irán numeradas, con interlínea de espacio y medio.

Eventos. Los docentes e investigadores que asistan a eventos académicos nacionales o internacionales divulgarán las ponencias, conferencias, foros, simposios entre otras actividades que se hayan sido presentadas o por presentar en un evento. El archivo debe ir estructurado de la siguiente manera: objetivos, resultados, conclusiones y propuestas generados en los mismos. Deben señalar datos de identificación: nombre del evento, lugar, fecha y objetivos. También forman parte de esta sección, la promoción y difusión de Jornadas, Congresos, Reuniones y Conferencias nacionales e internacionales de interés para los lectores. Máximo tres cuartillas.

Política de acceso abierto

Simbiosis en su misión de divulgar la investigación y apoyar el conocimiento y discusión en los campos de interés proporciona acceso libre, inmediato e irrestricto a su contenido de manera libre mediante la distribución de ejemplares digitales. Los investigadores pueden leer, descargar, guardar, copiar y distribuir, imprimir, usar, buscar o referenciar el texto completo o parcial de los artículos o de la totalidad de la Revista, promoviendo el intercambio del conocimiento global.

La revista atiende a la licencia Creative Commons (CC) de Atribución – No comercial – Compartir igual, 4.0 Internacional: “El material creado puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial y las obras derivadas tienen que estar bajo los mismos términos de licencia que el trabajo original”.

Para más información: <http://co.creativecommons.org/tipos-de-licencias/>

Las licencias CC se basan en el principio de la libertad creativa con fines académicos, científicos, culturales. Las licencias CC complementan el derecho de autor sin oponerse a este.

Derechos de autor

- **Versión presentada:** Obra que debe cumplir con las normas de presentación, estructura, citación y referencias de la revista para proceder a escoger y asignar a cada artículo los revisores externos a la revista y especialistas en la temática del original. Ellos evaluarán la calidad, pertinencia y aspectos éticos del documento con el objeto de registrar sus observaciones y así lograr una mejora para el mismo. El proceso de revisión será llevado a cabo bajo la modalidad de doble ciego, conservando el anonimato durante todo el proceso tanto para los autores como para los revisores. Aquí se determinará si se aprueba con o sin observaciones o se rechaza el artículo para su publicación.
- **Versión aceptada:** se refiere a la versión corregida y aceptada definitivamente para publicación. La misma pasa a la fase de corrección de estilo. Las modificaciones editoriales se hacen para mejorar la redacción, ortotipográficos y evitar errores gramaticales.
- **Versión publicada:** es la versión final que se difunde a través del sistema OJS.
- Se insta al reconocimiento y referencia de la editorial. Se recomienda incluir el DOI (Digital Object Identifier).

Antiplagio

Todos los artículos sometidos a revisión en la revista Simbiosis son inspeccionados por una disciplinada política antiplagio que vela por la originalidad de los artículos. Para ello se utilizan distintos servicios especiales que analizan los textos en busca de coincidencias gramaticales y ortotipográficas, lo que garantiza que los trabajos sean inéditos y que cumplan con los estándares de calidad editorial que avalen producción científica propia.

Autoarchivo

Simbiosis mantiene dentro de su política el depósito y su autoarchivo que otorga a los autores la libertad de archivar la versión post-print (la versión publicada en la revista) en sitios web personales, repositorios, blogs, páginas institucionales o cualquier otro medio electrónico. Por ende, Simbiosis invita a los articulistas y colaboradores a publicar y difundir sus manuscritos publicados en la revista a través de otros medios dispuestos para tal fin, siempre y cuando se reconozca y proporcionen información sobre el derecho a la primera publicación de su manuscrito en acreditación a la Revista Simbiosis. Una vez se disponga del documento en pdf editado, el autoarchivo se deposita en los sistemas de información:

- Open Journal System (OJS).
- Repositorio del Proyecto CIDE. (El repositorio está en proceso de ser poblado con esta revista.)

Protocolos de Interoperabilidad

La totalidad de las publicaciones realizadas por el Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador a través de la Editorial CIDE en los diversos portales de las Revistas de la institución incorporan dentro de sus políticas el protocolos de interoperabilidad que permiten a sus contenidos ser recolectados por otros sistemas de distribución, como repositorios digitales y cosechadores (harvesters). Las revistas que se publican mediante OJS (Open Journals System 3.1.2.4) incorporan el protocolo de interoperabilidad OAI-PMH (Open Archive Initiative-Protocol for Metadata Harvesting) en la con la posibilidad de obtener diferentes formatos para los metadatos. La URL para realizar las peticiones se encuentra en: <https://revistasimbiosis.org>



Vol.2 n° 3 | enero-junio 2022

