

EDUCACIÓN
■ ARTE
COMUNICACIÓN

EAC

latindex

ISSN: 1390-9029
feac.unl.edu.ec

PUBLICACIÓN SEMESTRAL

URL: revistas.unl.edu.ec/index.php/eaec



1859

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA
ÁREA DE LA EDUCACIÓN, EL ARTE Y LA COMUNICACIÓN

REVISTA ACADÉMICA

Nº 6 · Diciembre 2016

Loja - Ecuador

6



La revista del Área de la Educación, el Arte y la Comunicación de la Universidad Nacional de Loja, especializada en temas académicos y de investigación científica en: Artes Plásticas, Educación Básica, Físico Matemáticas, Informática Educativa, Psicológicos, Psicorrehabilitación y Educación Especial, Comunicación Social, Cultura Física, Educación Musical, Idioma Inglés, Lengua Castellana Literatura, Químico Biológico, publica trabajos **originales** de: artículos de revisión, informes técnicos, comunicaciones en congresos, comunicaciones cortas, cartas al editor, estados del arte, reseñas de libro, dando prioridad al contenido académico. Su objetivo es difundir y transferir resultados de conocimiento e innovación, cuya cobertura temática va dirigida a profesionales, estudiantes y comunidad en general que gusta de la ciencia. Es editada semestralmente. Los artículos originales recibidos para publicaciones son evaluados por pares académicos internos y externos; para el arbitraje se aplicará el sistema doble ciego.

URL: revistas.unl.edu.ec/index.php/eae

Sexta Edición

ISSN: 1390-9029

PERIODICIDAD: Semestral

TIRAJE: 200 ejemplares

Dirección: Av. Pío Jaramillo Alvarado y Reinaldo Espinosa,
La Argelia

PBX: (593) 07 - 2547252

www.unl.edu.ec

revistas.unl.edu.ec/index.php/eae

Correo electrónico: revista.feac@unl.edu.ec

Indizada/Resumida: Latindex

Folio: 24885

LOJA-ECUADOR



Esta obra está sujeta a la licencia Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

Diseño y Diagramación:

GraficPLUS

Portada:

Carlos Andrade Díaz

Diseño de logotipo:

Lcda. María Belén Valdivieso

Corrección de estilo Inglés:

Instituto de Idiomas UNL

Fotografía:

Carlos Andrade Díaz

Institución Editora:

Universidad Nacional de Loja

Código Postal:

110150

Ciudad:

Loja

Parroquia:

El Sagrario

Celular:

0990027270

DIRECCIÓN DE COMUNICACIÓN E
IMAGEN INSTITUCIONAL

AUTORIDADES

Dr. Gustavo Villacís Rivas, Mg.Sc
Rector

Dra. Martha Reyes Coronel, Mg.Sc
Vicerrectora

COMITÉ EDITORIAL

Arq. Marco Montaña Lozano
Director General
Docente del Área de la Educación, el Arte y la Comunicación

Ph.D. Danilo Charchabal Pérez
Editor General
Docente del Área de la Educación, el Arte y la Comunicación

Dra. Ayda Rosa Gómez Labrada
Editor Ejecutivo
Docente del Área de la Educación, el Arte y la Comunicación

Dra. Cecilia Ruiz Toledo Mg.Sc.
Coordinadora de Publicaciones
Dirección de Comunicación e Imagen Institucional

CONSEJO EDITORIAL

Evaluadores Internos

Dra. Ayda Rosa Gómez Labrada
Docente del Área de la Educación, Arte y la Comunicación,
Universidad Nacional de Loja.

Ph.D. Danilo Charchabal Pérez
Docente del Área de la Educación, Arte y la Comunicación,
Universidad Nacional de Loja.

Lcda. Diana Abad Jimenez Mg.Sc
Docente del Área de la Educación, Arte y la Comunicación,
Universidad Nacional de Loja.

Evaluadores Externos

Mg.Sc. Nuria Batista Rodríguez
Docente de la Universidad de las Tunas (Cuba)

Mg.Sc. Yezenia Ramayo Cano
Docente de la Universidad de las Tunas (Cuba)

Mg.Sc. Maritza Batista Batista
Docente de la Universidad de las Tunas (Cuba)

Ph.D. Eriberto Bauzá Vásquez
Docente de la Universidad de las Tunas (Cuba)

Ph.D. Luis Sánchez Vázquez
Docente de la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)

Dra. Kruskaya Ordóñez Ordóñez, Mg.Sc.
Docente de la Universidad Técnica Particular de Loja

Ph.D. Israel Vázquez Márquez
Docente de la Universidad de las Tunas (Cuba)

Dr. Abelardo Hurtado Villanueva
Docente de la Universidad Nacional de Jaén (Perú)

Dr. José Wilson Gómez Cumpa
Docente de la Universidad Pedro Ruiz Gallo (Perú)

Dra. Clorinda Barrionuevo Torres
Docente de la Universidad Nacional Herminio Valdezán (Perú)

Ph.D. César Haro Díaz
Docente de la Universidad Nacional de Piura (Perú)

Ph.D. Nemecio Núñez
Docente de la Universidad Santo Toribio (Perú)

EDITORIAL

La revista Educación, Arte y Comunicación es un espacio a través de la cual la academia y la investigación gestan conocimiento, donde circula el libre pensamiento, fluyen las ideas y se construye una nueva arquitectura del pensamiento investigativo; de manera particular el Área de la Educación, el Arte y la Comunicación de la Universidad Nacional de Loja, se ha propuesto alcanzar los estándares suficientes en producción científica para ofrecer a la nueva estructura social una oportunidad de democratizar el conocimiento.

Estos espacios permiten distribuir criterios entre los que inician su preparación académica, los que están creciendo intelectualmente y los que continúan en la búsqueda de la perfección del pensamiento. Pretende brindar una oportunidad distinta y una visión holística de la función universitaria, con propuestas claras para el desarrollo regional.

Esta propuesta semestral obliga a seleccionar los mejores artículos para su difusión, y proponer la corrección de aquellos que merecen ser pulidos por la calidad que imprimen dichos análisis, para juntos alcanzar la excelencia en investigación desde la Región Sur del Ecuador.

ÍNDICE

Errores frecuentes en la pronunciación inglesa del pasado de los verbos regulares <i>María Patricia Rodríguez Ludeña</i>	8
La educación musical para la formación en innovación <i>José David Acosta / Julián Rico Buitrago</i>	18
Estrategia metodológica de integración e interacción de los factores socioculturales, de la comunidad Tierras Coloradas <i>Estela Marina Padilla Buele / Sophia Catalina Loaiza Rodríguez / Danilo Charchabal Pérez / Jhonny H. Sánchez Landín / Efraín Macao Naula</i>	31
Efectos del entrenamiento en liderazgo desde la Teoría de Rango Completo <i>Gabriela Álava / Lucía Domínguez Vázquez / Bernarda Guerrero / Lucía Pinos / Dolores Sucozhañay / Francisco Francés</i>	43
Conflicto Social en el Barrio Gunudel - Gulagpamba, Parroquia y Cantón Saraguro, Provincia de Loja <i>Jimmy Stalin Paladines / José Francisco Ochoa Alfaro / Gonzalo Ramiro Riofrío</i>	56
Seguridad y protección de la Información en la Nube de Cómputo <i>Valeria Herrera Salazar</i>	65
Interacción de prácticas Pre-Profesionales y vinculación con la sociedad <i>César León Aguirre, Shandry Armijos Fierro</i>	73
Tributo al Primer Centenario de "Lili Marleen" <i>Marlene Castro Torres</i>	84
Metamorfosis identitaria del narrador de "El ojo en la mano", de Juan Jacinto Muñoz Rengel <i>Yovany Salazar Estrada</i>	91
Trasciende <i>Carlos Andrade Díaz</i>	99
GUÍA PARA AUTORES	116

Í N D E X

Common errors in the English pronunciation of the past tense of regular verbs <i>María Patricia Rodríguez Ludeña</i>	8
Musical education for the formation in innovation <i>José David Acosta / Julián Rico Buitrago</i>	18
Methodological strategy of integration and interaction of sociocultural factors of Tierras Coloradas community <i>Estela Marina Padilla Buele / Sophia Catalina Loaiza Rodríguez / Danilo Charchabal Pérez / Jhonny H. Sánchez Landín / Efraín Macao Naula</i>	31
Effects of Leadership Training from Full Range Theory <i>Gabriela Álava / Lucia Domínguez Vázquez / Bernarda Guerrero / Lucía Pinos / Dolores Sucozhañay / Francisco Francés</i>	43
Social conflict in the neighborhood Pamba Gunudel - Gulag Parish and Canton Saraguro, Loja Provincia <i>Jimmy Stalin Paladines / José Francisco Ochoa Alfaro / Gonzalo Ramiro Riofrio</i>	56
Security and Protection of Information in the Cloud of Computation <i>Valeria Herrera Salazar</i>	65
Interaction of pre-professional practices and relationship with the company <i>César León Aguirre, Shandry Armijos Fierro</i>	73
Tribute to first Centenary of "Lili Marleen" <i>Marlene Castro Torres</i>	84
Identity metamorfosis of story teller "Eye on hand" by Juan Jacinto Muñoz Rengel <i>Yovany Salazar Estrada</i>	91
Transcends <i>Carlos Andrade Díaz</i>	99
GUIDE FOR AUTHORS	116

Errores frecuentes en la pronunciación inglesa del pasado de los verbos regulares

Common errors in the English pronunciation of the past tense of regular verbs

Mg. Sc. María Patricia Rodríguez Ludeña¹

1. Docente de la Carrera de Idioma Inglés de la Universidad Nacional de Loja

*Autor para correspondencia: maria.p.rodriguez@unl.edu.ec

RECIBIDO: 14/04/2016

APROBADO: 16/11/2016

RESUMEN

En este trabajo se determinaron los errores más frecuentes en los que incurren los estudiantes universitarios al pronunciar el pasado de los verbos regulares en inglés. Este análisis se lo hace luego de contrastar aproximadamente 1800 vocalizaciones de una muestra de 150 estudiantes de la Universidad Nacional de Loja, con las grabaciones de voz propuestas para estos casos por hablantes nativos especializados en la enseñanza del idioma inglés y que corresponden a las Universidades de Oxford, Cambridge y Caltech. Al presentarse los errores se proponen también alternativas para superar este inconveniente que desanima a los estudiantes, buscando mejorar su pronunciación del idioma inglés en aras de continuar perfeccionando la vocalización según los parámetros internacionales manifiestos por el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. Se concluye que los errores más frecuentes en la pronunciación de los verbos regulares en inglés se deben a dos fenómenos considerados universales en la literatura: los procesos de refuerzo y los procesos de debilitamiento.

Palabras clave: fenómenos de debilitamiento y refuerzo, grupo de consonantes, percepción de sonidos del habla, producción de sonidos del habla, sugerencias metodológicas.

ABSTRACT

In this article the most common errors incurred by university students when pronouncing the past tense of regular verbs in English are determined. This analysis is made after contrasting approximately 1800 vocalizations of a sample of 150 students of the Universidad Nacional de Loja, with voice recordings proposed for these cases by native speakers specialized in teaching English as a foreign language and corresponding to the Universities of Oxford, Cambridge and Caltech. In presenting the errors, alternatives are proposed to overcome this drawback that discourages students, seeking to enhance their pronunciation of the English language in order to continue improving their vocalization according to the international parameters manifested by the Common European Framework of Reference for Languages. It is concluded that the most common errors in pronouncing the past tense of regular verbs in English is due to two phenomena considered as universal in literature: reinforcing processes and weakening processes.

Keywords: phenomena of weakening and strengthening, consonant clusters, perception of speech sounds, production of speech sounds, methodological suggestions.

INTRODUCCIÓN

Para la mayoría de investigadores de lenguas (Brown, 1992; Encina, 1995; Dieling y Hirschfeld, 2000) la pronunciación no es sólo la producción sino también la percepción de los sonidos del habla. Algunos autores como Seidlhofer (2001) amplían esta definición y afirman que la pronunciación es la producción y la percepción de los sonidos, del acento y de la entonación. Por su parte Cantero (2003) llama pronunciación a la producción y a la percepción del habla. De esta manera, la pronunciación es en definitiva la materialización de la lengua oral y como tal, es tanto producción como percepción, de ahí su importancia para el éxito de la comunicación. Por lo tanto, conocer la pronunciación de una lengua extranjera es básico para comunicarnos en esa lengua y entender a los nativos de dicha lengua. Los autores mencionados aportan ideas fundamentales de lo que en realidad es la pronunciación y su importancia al comunicarnos en otro idioma. Estas definiciones permiten precisar que la pronunciación aporta, como menciona Seidlhofer (2001), información sobre la situación en la que se produce la comunicación y sobre nuestra identidad, origen geográfico, social, estilo y, como señalan Dieling y Hirschfeld (2000) podemos decir que es una especie de tarjeta de presentación.

En el ejercicio de mi práctica docente he podido evidenciar la dificultad que presentan los estudiantes al momento de pronunciar el pasado de los verbos regulares en inglés (la terminación -ed) persistiendo el error en algunos casos, hasta los niveles avanzados de inglés. Considerando esta experiencia profesional y luego de realizar una detallada revisión bibliográfica relacionada con la importancia de adquirir una correcta pronunciación, particularmente para el caso del pasado de los verbos regulares, surgió una interrogante que permitió delimitar

el problema específico a ser investigado, esto es: ¿Cuáles son los errores más frecuentes que presentan los estudiantes al momento de pronunciar el pasado de los verbos regulares en inglés?, estableciendo luego, algunas sugerencias para superar estas limitaciones.

Considerando el problema señalado para esta investigación, se plantearon dos objetivos específicos: 1) Identificar los errores más frecuentes en la pronunciación del pasado de los verbos regulares en inglés; y, 2) Proponer algunas consideraciones didácticas para el mejoramiento de su pronunciación.

METODOLOGÍA

Se establece una guía que consta de doce verbos regulares en inglés conjugados en tiempo pasado. A su vez se proponen cinco verbos con la terminación /t/; cuatro verbos con la terminación /d/; y tres verbos con la terminación /Id/, los que deberán ser pronunciados por los estudiantes, grabándose las vocalizaciones correspondientes para cada caso. Se establece una muestra aleatoria de 150 estudiantes pertenecientes a la Carrera de Idioma Inglés y al Instituto de Idiomas de la Universidad Nacional de Loja, a quienes se aplica la guía, ayudándose para esta tarea de treinta estudiantes del sexto ciclo de la mencionada Carrera.

Los audios obtenidos se los contrasta con las grabaciones de vocalizaciones, elaboradas por un grupo de profesores nativos expertos en la enseñanza del Inglés como lengua extranjera y que pertenecen a las universidades de Oxford, Cambridge y el Instituto Tecnológico de California (Caltech). De esta contrastación se determinan los errores más frecuentes, que luego son expuestos en la tabla de resultados y analizados en la fase de discusión. Finalmente, se establecen algunas recomendaciones que de aplicarse adecuadamente permitirían mejorar significativamente la pronunciación de las y los estudian-

tes que reciben asignaturas o talleres de idioma inglés en la Universidad Nacional de Loja.

■ DESARROLLO

Tradicionalmente, se ha afirmado que los sonidos forman una especie de "cadena", como si estuvieran unidos uno tras otro. Según Cantero (2003), esta idea es falsa, porque si realmente los sonidos formarían una especie de cadena y la pronunciación consistiera en emitirlos a cada uno de ellos, con el mismo nivel de importancia, no existirían el acento dialectal ni el acento extranjero. Para Cantero (2002), el acento y la entonación son los responsables de la integración del habla en bloques fónicos. El acento desempeña su función en las palabras (nivel paradigmático): el acento pone de relieve una vocal (la vocal tónica) frente a las otras vocales que son átonas o, también puede poner de relieve una vocal tónica (con inflexión tonal) frente a las demás vocales tónicas del mismo grupo fónico, entonces hablamos de acento sintagmático (Cantero, 1998). Cada sonido del discurso (y, especialmente, las vocales) tiene un tono determinado y, la sucesión de estos tonos recibe el nombre de entonación.

Bajo estas consideraciones resulta oportuno puntualizar que en la enseñanza de la pronunciación la función más importante es la prelingüística porque los sonidos no se presentan de forma aislada sino integrados en el habla. Por lo tanto, se debe tener en cuenta la forma cómo se integran los sonidos para que el estudiante pueda identificar las unidades significativas del discurso y comprenderlo. Así, quizás los aprendices pronuncian bien los sonidos de la lengua uno por uno, pero su integración resulta totalmente anómala porque los integran según su lengua materna. En resumen, en la enseñanza de la pronunciación se debe atender ante todo a la función prelingüística de la entonación, así como también, a las funciones lingüística y expresiva.

En línea con estos principios, es importante tomar en cuenta la corrección fonética, que es una rama de la fonética, según Cantero (2003) ésta ofrece métodos auxiliares a la enseñanza tradicional de la lengua para corregir y optimizar la pronunciación de los estudiantes. La corrección fonética consiste en corregir los errores de pronunciación del aprendiz de una lengua extranjera, como si fuese un hablante defectuoso de dicha lengua (Cantero, íbid). La pronunciación del estudiante no es la adecuada porque no cumple las reglas; esto es, lo que Cantero llama perspectiva preceptiva de la corrección fonética. Según la perspectiva terapéutica, variante de la anterior, el alumno no es responsable de su mala pronunciación sino su lengua materna y se lo debe tratar como a un paciente que sufre una "patología del habla". Una tercera tendencia de corrección fonética es la que Cantero (1999) llama perspectiva comunicativa. En esta perspectiva no se insiste en los "errores de pronunciación sino en la capacidad de entender y hacerse entender en la lengua extranjera. Este enfoque tiene como objetivo que los alumnos logren una competencia comunicativa, entendida ésta, como los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación. Por lo tanto, los alumnos no sólo deben tener conocimientos sobre la lengua extranjera sino también deben saber utilizarla. La corrección fonética tradicional, también puede ser útil en algunas ocasiones. Debería aplicarse, por ejemplo, en casos muy concretos en los que sea preciso corregir algún aspecto concreto de la pronunciación. Por ejemplo, se podría utilizar la fonética en el caso de alumnos con un nivel de conversación avanzado, cuya pronunciación es buena y en la que solo se detectan algunos pequeños errores; y que pese a no afectar en la comprensión del fonema, los alumnos deseen erradicar por refinamiento en la vocalización.

Por su parte Cassany et al. (1994) señala que la pronunciación debería tratarse de una forma

más constante y sistemática desde los primeros cursos y sin tener que teorizar sobre fonética o fonología. La fonética como se mencionó anteriormente, es una ciencia que estudia los sonidos (y que en cierto modo se apoya en la escritura). Sobre la base de estas consideraciones y de acuerdo a mi experiencia docente, los estudiantes no necesitan memorizar los sonidos de la lengua extranjera ni hacer transcripciones, sino saberlos articular adecuadamente y luego utilizarlos en contexto (en palabras) para finalmente producir un discurso con una pronunciación aceptable, que posteriormente puede irse perfeccionando a través de la práctica constante.

Teniendo en cuenta que la pronunciación es la materialización de la lengua, la práctica de las destrezas orales debería realizarse con un soporte exclusivamente oral; de esta manera, se conseguiría que los aprendices no fijaran su atención en la escritura y en cambio, pusieran atención en la forma fónica. Por lo tanto, se trata de que los aprendices aprendan a hablar y para ello no se puede basar exclusivamente en la lengua escrita, dado que la lengua oral y la lengua escrita son dos sistemas diferentes, con características y funciones distintas.

En este sentido, en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (CEFR) que constituye una guía para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras, se incluyen varios apartados que contienen referencias a la pronunciación. Aquí se distingue claramente entre la pronunciación de la lengua oral (competencia fonológica) y la pronunciación de un texto escrito (competencia ortoépica). El CEFR define la competencia fonológica como el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos); los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (rasgos distintivos; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad); la composición

fonética de las palabras (estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.); fonética de las oraciones (prosodia): o acento y ritmo de las oraciones; o entonación. En este mismo apartado se establecen un total de seis niveles de pronunciación, correspondientes a los niveles generales del aprendizaje de una lengua extranjera fijados por el Marco (A1, A2, B1, B2, C1, C2), y se describe la competencia fónica del alumno en cada uno de ellos. Pero en los niveles se detalla únicamente la capacidad del alumno para producir en la lengua extranjera, es decir, no se tiene en cuenta la pronunciación como percepción, dado que la pronunciación implica producción y percepción.

Asimismo, dentro del CEFR se describen los cuatro procesos comunicativos de la lengua, esto es, hablar, escribir, escuchar y leer así como las destrezas que debe dominar el aprendiz para poder realizar cada uno de los procesos comunicativos. Así, por ejemplo, para hablar el alumno necesita saber: planear y organizar un mensaje (destrezas cognitivas); formular un enunciado lingüístico (destrezas lingüísticas); articular el enunciado (destrezas fonéticas). La tercera de estas destrezas es una referencia explícita a la pronunciación, aquí se indican las destrezas necesarias para saber escuchar: percibir el enunciado (destrezas fonéticas auditivas); identificar el mensaje (destrezas semánticas); interpretar el mensaje (destrezas cognitivas).

Tomando en cuenta todas estas consideraciones desde diferentes perspectivas sobre la importancia de la pronunciación, se establecen las reglas de pronunciación del pasado de los verbos regulares, que sirvieron de base para este estudio.

La pronunciación de la terminación –ed del pasado de los verbos en inglés según expertos en pronunciación tiene tres articulaciones distintas: /t/, /d/ y /ld/; aunque siempre se escribe de la misma manera la pronunciación es dife-

rente. A continuación se detallan y ejemplifican los tres posibles casos:

1. Terminación **-ed = /t/** -ed se pronuncia como /t/ cuando -ed es precedido por un sonido sordo (a voiceless sound), sonido en el que cuando se articula NO vibran las cuerdas vocales. Estos son los sonidos consonánticos sordos en inglés: p, k, tʃ, ʃ, s, f, h, θ. Ejemplos:

Infinitive	Past	Pronunciation
stop	stopped	> /stɒpt/
watch	watched	> /wɔ:tʃt/
walk	walked	> /wɔkt/
like	liked	> /laɪkt/
ask	asked	> /æskt/
help	helped	> /helpt/

2. Terminación **-ed = /d/** -ed se pronuncia como /d/ cuando -ed es precedido por un sonido sonoro (a voiced sound), sonido en el que cuando se articula SI vibran las cuerdas vocales. A continuación se presentan los sonidos sonoros en inglés: todos los sonidos vocálicos son sonoros (inglés tiene 20 sonidos vocálicos) y los sonidos consonánticos: b, g, dʒ, z, v, m, n, l, r, y, w, j, ð. Ejemplos:

Infinitive	Past	Pronunciation
live	lived	> /li:vɪd/
save	saved	> /seɪvɪd/
arrive	arrived	> /əraɪvɪd/
play	played	> /pleɪd/

3. Terminación **-ed = /ɪd/** -ed es igual a /ɪd/ cuando la pronunciación del verbo en infinitivo termina en /t/ o /d/. Ejemplos:

Infinitive	Past	Pronunciation
avoid	avoided	> /əvɔɪdɪd/
need	needed	> /ni:dɪd/
post	posted	> /pəʊstɪd/

Para discriminar correctamente las tres posibles pronunciaciones del pasado de los verbos regulares, es fundamental prestar atención a la pronunciación de la terminación del verbo en infinitivo (no a la escritura) e identificar si es un sonido sordo (no vibran las cuerdas vocales) o si es un sonido sonoro (vibración de las cuerdas vocales). Una manera fácil de identificar estos dos tipos de sonidos es poniendo los dedos de la mano sobre la laringe en un punto denominado manzana de Adán y producir el sonido, de esta manera se puede sentir si hay o no vibración de las cuerdas vocales.

■ RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del análisis de las grabaciones de audio de la lista de verbos regulares conjugados en tiempo pasado, propuesta para este estudio, evidenciaron que la mayoría de estudiantes analizados presentan problemas al momento de pronunciar las tres posibles terminaciones del pasado de los verbos regulares. Refiriéndose a los datos expuestos, es notable que existe gran dificultad al pronunciar este tiempo verbal, la mayoría de errores que presentan los estudiantes es al momento de pronunciar la terminación /t/, seguido de la terminación /d/ y /ɪd/ respectivamente.

Los datos revelan que la mayor cantidad de vocalizaciones (76,27%) con la terminación /t/ fueron pronunciados incorrectamente; otro grupo mayoritario de realizaciones (71,83%) terminadas en /d/ fueron de igual manera pronunciados erróneamente; asimismo otro grupo mayoritario (74,44%) de vocalizaciones con la terminación /ɪd/ fueron pronunciados de manera incorrecta. En resumen, de acuerdo a los datos mostrados en la tabla de arriba de las 1800 vocalizaciones una gran mayoría (74,33%) fueron pronunciadas incorrectamente; mientras que un pequeño grupo (26%) se pronunciaron correctamente.

TERMINACIONES /t/, /d/ y /ld/	Nro. DE REALIZACIONES	Nro. DE ERRORES	PORCENTAJE DE ERRORES
Terminaciones en /t/	750	572	76,27%
Terminaciones en /d/	600	431	71,83%
Terminaciones en /ld/	450	335	74,44%
TOTAL	1800	1338	74,33%

Tabla 1. Número de realizaciones, de errores y porcentaje de errores
Fuente: Grabaciones de audio realizadas in situ.

Analizando las grabaciones de audio se detecta al parecer desconocimiento de las reglas de pronunciación del pasado de los verbos regulares, debido a que no se presta la suficiente atención a la enseñanza de la pronunciación, además se evidencia en la grabaciones la dificultad al momento de articular grupos consonánticos (consonant clusters) complejos, característica propia del idioma inglés y del pasado de los verbos regulares. La pronunciación del inglés es una de las mayores dificultades que se presenta a los hablantes nativos de español, que se esfuerzan en mejorar su inglés. Los motivos son numerosos, empezando por la deficiente metodología aplicada por los docentes, el escaso contacto con la lengua inglesa, la notable

sencillez fonética de nuestro idioma español en contraposición con la lengua inglesa; esto es, de cinco fonemas vocales en español pasamos a veinte sonidos vocálicos en el idioma inglés.

Es importante señalar que a pesar de que los estudiantes conocían el objetivo de la lectura de los verbos, esto es el análisis de su pronunciación, y pese al esfuerzo realizado por los encuestados para pronunciar correctamente las palabras, se produjeron una gran cantidad de errores en la pronunciación, lo que demuestra la dificultad que los estudiantes universitarios presentan al momento de pronunciar el pasado de los verbos regulares en inglés.

VERBOS TERMINADOS EN /t/	Nro. DE REALIZACIONES	Nro. DE ERRORES	PORCENTAJE DE ERRORES
walked, liked, asked, helped, stopped	750	572	76,27%
750		Nro. DE ERRORES	PORCENTAJE DE ERRORES
lived, saved, arrived, played	600	431	71,83%
76,27%	Nro. DE REALIZACIONES	Nro. DE ERRORES	PORCENTAJE DE ERRORES
avoided, needed, posted	450	335	74,44%

Tabla 2. Verbos terminados en /t/, /d/ y /ld/, realizaciones, errores y porcentaje.
Fuente: Grabaciones de audio realizadas in situ.

Los datos revelan que de 750 realizaciones con la terminación /t/ de los verbos (walked, asked, stopped, helped, liked), 572 realizaciones fueron ejecutadas de forma incorrecta. Al analizar la pronunciación de cada uno de los verbos

con esta terminación, los estudiantes pronunciaron (wolked), (walked) como se escribe, o (wolk) en lugar de /wɔkt/; /liked/ se pronunció (liked) como se escribe, o (like), en infinitivo en lugar de /laɪkt/; el siguiente verbo /asked/, se

pronunció (asked) como se escribe, o (ask) en infinitivo en lugar de /əskt/; el verbo /stopped/ en algunos casos se pronunció /estopped/, en otros casos /estop/ en lugar de /stɒpt/; y finalmente /helped/, se pronunció (help) o /helped/ en lugar de /helpt/. En todos estos casos se evidencian errores al pronunciar estos verbos ya que los estudiantes insertan un sonido vocálico entre dos consonantes, y en otros casos omitieron el sonido consonántico al final de la palabra.

Tomando en consideración que los márgenes silábicos posnucleares del inglés responden a dos fenómenos considerados universales en la literatura: procesos de refuerzo y procesos de debilitamiento. Los primeros refuerzan un segmento o agrupación de segmentos, es decir, la inserción de un sonido vocálico después de una consonante o agrupación de consonantes: por ejemplo, considerando el grupo de verbos parte de este estudio, al momento de pronunciar la terminación /t/ el 76% de los estudiantes incurrieron en errores de refuerzo y/o debilitamiento: en /walked/ se inserta la vocal /e/ entre el grupo de consonantes /k/ y /d/; en /asked/ de igual manera se inserta el fonema /e/ entre /k/ y /d/; en /stopped/ se inserta /e/ entre /p/ y /d/; y finalmente en /helped/, se inserta el sonido vocálico /e/ entre /p/ y /d/. También ocurrieron errores de debilitamiento, es decir, se omitieron sonidos consonánticos al final de los verbos, por ejemplo: /walked/ se pronunció como (wolk). Lo mismo ocurrió con la pronunciación de la terminación /d/, en todos los casos se insertó el sonido vocálico /e/ entre las dos consonantes: lived, saved, arrived, played al momento de la articulación; estos verbos fueron pronunciados como se escriben.

Finalmente, en relación a la pronunciación de la terminación /d/ los datos muestran que de 450 realizaciones, 335 fueron pronunciados incorrectamente, correspondiendo a los verbos analizados: avoided, needed y posted.

Aquí se evidenciaron también errores de debilitamiento, ya que en la mayoría de los casos los verbos fueron pronunciados en infinitivo, es decir hubo elisión de la última consonante. Es importante mencionar que, estos errores de debilitamiento fueron notables al momento de pronunciar las tres terminaciones del pasado de los verbos regulares /t/ y /d/ y /d/; los mismos que fueron más frecuentes que los de refuerzo e incluyen en este caso la elisión de la última o últimas dos consonantes. Para citar un ejemplo en las realizaciones del verbo /walked/, al pronunciarlo se eliminó la última consonante y se pronunció como el infinitivo (walk) en lugar de /wɒkt/; lo mismo sucedió con el resto de verbos terminados en /t/.

Las agrupaciones consonánticas (consonant clusters) posnucleares del inglés, especialmente de tres y cuatro consonantes, son difíciles de pronunciar, inclusive para los mismos hablantes nativos del idioma; por esta razón, en el inglés hablado, el hablante nativo de español generalmente las simplifica, omitiendo una de las consonantes en el centro de la agrupación, como señala Dauer (1993: 160). Se considera que la diferencia en el número de consonantes que puede aparecer en posición posnuclear (al final de la palabra) es uno de los factores responsable de los errores que persisten en la pronunciación de hablantes nativos de español que aprenden el inglés como lengua extranjera; esta dificultad se acentúa por el mayor porcentaje y tipos de sílabas cerradas (sílabas que terminan en una o más consonantes) que presenta el inglés, esto ocurre en la pronunciación del pasado de los verbos regulares.

La simplificación del grupo consonántico, a través de la omisión de una de las consonantes centrales en vez de la consonante final, obedece a la función gramatical que cumple esta consonante final, ya sea el plural, tercera persona de los verbos, o el pasado de los verbos

regulares y, por ende, no puede ser omitida ni debilitada. Se considera que el refuerzo hecho a las consonantes posnucleares y agrupaciones consonánticas a través de la inserción de un sonido vocálico, podría ser el resultado de una ultracorrección fonética por un intento de articular con precisión al leer.

Los errores detectados por procesos de debilitamiento de consonantes posnucleares son mucho más frecuentes que los de refuerzo e incluyen en este caso dos tipos de procesos: (1) debilitamiento del fonema / t / y / d /; (2) elisión de la última o últimas dos consonantes. Considerando los verbos objeto de este estudio: /walked/ fue debilitado a (walk); /asked/ a (ask); /liked/ a (like); /helped/ a (help) en todos estos verbos se omitió la consonante final.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, el debilitamiento u omisión de la consonante final en una agrupación consonántica posnuclear no son permitidos en el inglés, en posición final de una emisión, especialmente cuando estas consonantes finales cumplen una función gramatical, ya sea el plural, tercera persona de los verbos o en este caso el pasado de los verbos regulares. Los datos revelan que la mayoría de los estudiantes analizados tienden a omitir estas consonantes finales.

■ CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los errores más frecuentes en la pronunciación del pasado de los verbos regulares en inglés, se dan por dos fenómenos universales denominados: procesos de refuerzo y procesos de debilitamiento del grupo de consonantes posnucleares, siendo los más frecuentes los errores de debilitamiento ya que los estudiantes tienden a omitir la pronunciación de la última consonante al final de las palabras.

La dificultad en la articulación del pasado de los verbos regulares en algunos casos persiste en el habla de estudiantes de nivel avanzado. Esto parece indicar un desconocimiento de las reglas de pronunciación y/o falta de suficiente ejercitación de los procesos fonéticos fonológicos. Por lo tanto, se necesita bastante entrenamiento muscular para pronunciar adecuadamente los grupos consonánticos de dos, tres y cuatro consonantes; y además aprender a pronunciar estos grupos de consonantes, sin omitir fonemas importantes para el reconocimiento de la palabra y para mantener los indicadores gramaticales y así evitar errores de refuerzo y/o debilitamiento.

Chela-Flores, 2001; Chela-Flores, 2005; Chela-Flores, B. y Chela-Flores, G., 2001 ha insistido en la necesidad de integrar la pronunciación a las actividades de producción oral y comprensión auditiva desde el inicio de la instrucción y a través de todo un programa de estudio para poder lograr ese vínculo entre el cerebro y los órganos del habla. Con la integración de la pronunciación en un programa de estudios se pueden presentar los nuevos sonidos del idioma de una forma gradual, tal como se hace con la gramática y vocabulario, y podemos ofrecer suficientes oportunidades para reciclarlos una y otra vez hasta que lleguen a automatizarse en el habla del aprendiz.

LITERATURA CITADA

Águila, J. R. T. (2005). El mito del período crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero. *Phonica*, 1. Recuperado el 21 de Octubre de 2015 de <http://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/view/5575>

Cabrera Colmenares, D. R., & Lara Hernández, M. L. (2014). Representación ortográfica de los sonidos consonánticos alveopalatales en inglés y su producción oral en la lectura en voz alta por estudiantes de la asignatura desarrollo fonológico II de la Mención Inglés del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Recuperado el 22 de Noviembre de 2015 de <http://hdl.handle.net/123456789/1428>

Cantero, F.J. (2002): Teoría y análisis de la entonación. Barcelona, ediciones de la Universitat de Barcelona.

Cantero, F.J. (2003): Fonética y didáctica de la pronunciación en Mendoza, A. (coord.) (2003): Didáctica de la Lengua y la Literatura, Prentice Hall.

Chela-Flores, B. (2006). Consideraciones teórico-metodológicas sobre la adquisición de consonantes posnucleares del inglés. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 44(2), 11-27. Recuperado el 15 de Noviembre de 2015 de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48832006000200002&script=sci_arttext

Chela-Flores Bertha (1996). Propuestas para la optimización de la enseñanza de la pronunciación en inglés. *Perfiles*, 18: 73-100.

Centeno, G. H., & González, J. (2009). La pronunciación de los fonemas sibilantes alveolares posnucleares en el inglés de hispanohablantes venezolanos. Recuperado el 15 de Noviembre de 2015 de <http://www.produc>

cionicientificaluz.org/index.php/lingua/article/view/17223

Moya Guijarro, A. J., & Jiménez Puado, M. J. (2004). El proceso de interlengua en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en edades tempranas. Recuperado de <http://ruc.udc.es/handle/2183/8223>. Recuperado el 22 de Noviembre de 2015

Rigol, M. B. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*, 1. Recuperado el 6 de Octubre de 2015 de <http://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/view/5565/7353>.

Trebucq, M. D., García Ferreyra, E., & Strieder, S. (2015). Incremento del léxico inglés por derivación morfológica: impacto en la comprensión lectora. In *Actas del Congreso Nacional Cátedra UNESCO Subsede Rosario "La lectura y la escritura en las sociedades del siglo XXI"*. Recuperado el 18 de Noviembre de 2015 de <http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/handle/2133/4857>

Verhelst, N., Van Avermaet, P., Takala, S., Figueras, N., & North, B. (2009). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge.

Van Lier, L. (1995). *Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas*. *Signos. Teoría y Prácticas de la Educación*, 14, 20-29. Recuperado el 18 de Noviembre de 2016 de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/signos/signos14/s14linguis.html

<http://teachingpronunciation.pbworks.com/w/file/51478176/Syllable+structure+and+consonant+clusters+for+pdf.pdf>

<http://www.ejerciciodeingles.com/pronunciacion-verbos-regulares-ingles-terminacion-ed/>

ANEXOS

Anexo 1: Muestra de estudiantes universitarios y número de vocalizaciones

ITEM	CANTIDAD
Nro. ESTUDIANTES	150
Nro. VOCALIZACIONES	1800

Fuente: Grabaciones de audio realizadas in situ.

Anexo 2: Número de verbos regulares terminados en "t", "d" y "id" y número de vocalizaciones

TERMINACIONES	Nro. DE VERBOS PROPUESTOS	Nro. DE VOCALIZACIONES
Terminación /t/	5	750
Terminación /d/	4	600
Terminación /id/	3	450
TOTAL	12	1800

Fuente: Grabaciones de audio realizadas in situ.

La educación musical para la formación en innovación

Musical education for the formation in innovation

José David Acosta¹
Julián Rico Buitrago²

1. Docente de la Universidad de Cundinamarca (UdeC) Colombia.
2. Docente de Música, Gestor de proyectos. Colegio Fontán Capital. Colombia.

*Autor para correspondencia: jdacostaa@gmail.com

RECIBIDO: 25/09/2016

APROBADO: 16/11/2016

RESUMEN

La necesidad de comprender cómo funciona el ser humano ha impulsado a la comunidad académica a centrar su atención en la manera en que el cerebro se desempeña. Se puede considerar a la música como una actividad humana integradora de procesos cerebrales que permite el desarrollo de la creatividad. Este artículo tiene como objetivo describir la importancia del estudio de la música para la formación en innovación. Se comparten experiencias pedagógicas y en investigación acerca de la formación musical para la innovación.

Palabras clave: Música, cerebro, arte, formación científica.

ABSTRACT

The need to know how the humans work has pushed the academic community to focus their attention in the way that the brain work. The music can be considered as an integrative human activity of the processes of the brain and also like a developer of the creativity. The aim of this article is to describe the importance of the musical education for the formation in innovation. We share educational and researching experiences about the musical formation for the scientific innovation.

Keywords: Music, brain, art, innovation, scientific formation.

INTRODUCCIÓN

Conocer y entender mejor al ser humano y su realidad es uno de los objetivos centrales de la ciencia, que dan sentido y razón de ser a la vida del hombre. Sin duda cada uno de los campos del conocimiento brinda aportes en busca de este objetivo, la Unidad del Conocimiento, tendencia actual que considera al conocimiento como un conjunto de saberes interdisciplinarios, contribuye a que los trabajos aislados disminuya.

Una mirada integradora entre diferentes áreas del conocimiento es en este momento una oportunidad para lograr innovación en nuestras formas de contribuir a la comprensión del ser humano, a las formas de vida y en general a la cultura y el desarrollo.

No cabe duda de lo significativos que pueden ser los aportes que la investigación puede brindar al estudiante, en relación a los propósitos de la ciencia y la innovación en lo relativo al aporte cultural.

"La investigación y el desarrollo experimental (I+D) comprenden el trabajo creativo llevado a cabo de forma sistemática para incrementar el volumen de conocimientos, incluido el conocimiento del hombre, la cultura y la sociedad, y el uso de esos conocimientos para crear nuevas aplicaciones" (OCDE, 2003 p.30).

La creatividad es la base de la innovación, y el estudio de la música puede contribuir al desarrollo de la misma, por otra parte las investigaciones sobre didáctica de la música pueden arrojar conclusiones respecto a la importancia de considerar este arte, su práctica y su proceso de aprendizaje, como una oportunidad de integrar nuestro potencial creativo y al mismo tiempo de desarrollarlo, por lo exigente de lo que implica su quehacer y por su característica particular de actividad creadora.

La música, una de las múltiples manifestaciones del ser humano, que lo han acompañado a lo largo de su historia siendo una manifestación de su expresión, una huella de nuestras comunidades, parte esencial de la cultura humana; se convierte también en fuente de estudio que contribuye a comprender la manera en que nuestro cerebro se desempeña, pues el quehacer musical arroja posibilidades que otras prácticas humanas no logran, como las descritas a continuación.

Según lo narra el neurocientífico colombiano Roberto Amador, el arte es pensamiento extremo (Amador, 2016), él explica cómo al hacer arte nuestro cerebro pone en acción gran cantidad de procesos en corto tiempo: sensaciones, recuerdos, emociones, habilidades manuales, auditivas y visuales desarrolladas a través de diversas experiencias, que confluyen con diversos conceptos y teorías que son aplicadas en fracciones de segundo.

La música en específico logra despertar la mayor cantidad de células neuronales en aproximadamente 800 milisegundos, siendo este el argumento para considerar la música como pensamiento extremo. La actividad de creación musical, pasa de ser solamente un conjunto de actos integrados a convertirse en una acción particularmente integradora, lo que este investigador llama "musicar" (Amador, 2016).

El doctor colombiano José Cabrera afirma que "El cerebro piensa en forma narrativa (Cabrera, 2016) pues al observar nuestro cerebro asume significados, hilando historias y lo hace a partir del conjunto de experiencias que lo componen, por esta misma línea, el músico e investigador colombiano Edgar Puentes afirma que "La música es el lenguaje que más se parece al lenguaje del cerebro" (Puentes, 2016), haciendo referencia al sentido narrativo en que el cerebro da significado a lo que percibe, en el caso de la música, el cerebro asume la percepción el conjunto de sonidos y silencios organizados, cons-

truyendo relaciones entre ellos, asumiendo significados al movimiento: visual, sonoro y táctil.

Las tres características básicas del cerebro según el doctor Rodolfo Llinás son: Movimiento, intención y predicción (Llinás, 2014), en el caso de las dos primeras, son características esenciales de la música, el movimiento sonoro, por las frecuencias que viajan como ondas por medio de distintos materiales físicos y la intención expresiva por ser un arte creado por un ser de experiencias por comunicar. Además, todas ellas son susceptibles a desarrollarse en el contacto con la música, por ejemplo en el quehacer musical el cerebro inventa posibilidades y crea historias de forma narrativa.

Quizás la dimensión más clara que liga al conocimiento en la narrativa y en la música es la relación que estas dos tienen con el tiempo. Desde un punto de vista fenomenológico el tiempo musical es, según el gran director de orquesta y pensador de la música Sergiu Celibidache, la diferencia entre dos estados de "conciencia, o percepción" (Celibidache, 1986). El autor niega la idea de que el tiempo musical corresponda al tiempo físico que puede ser marcado por un reloj o un metrónomo, pues en la experiencia musical el resultado dependerá de muchos factores de interpretación según la percepción personal, ya que en palabras del autor la música no es solamente "una cosa". Sin embargo, es por medio de ese factor temporal que a través de contrastes y complementos se puede generar el movimiento que crea el interés y sentido que a manera de relato desemboca en la experiencia estética de la música. Es entonces la idea de relato la que permite al ser humano identificarse con la experiencia musical, así como lo presenta Maus citado por Jacquier:

"Aunque Maus (1990) realiza una crítica a una 'ligera' analogía entre música y narración, admite una tendencia antropomórfica en las descripciones de la música, particular-

mente en la música instrumental, donde las sucesiones de eventos musicales son entendidas como acciones humanas hilvanadas en un relato (Jacquier. M.P. 2011).

Ahora, el relato que surge a partir de la música no se da completamente en el sonido, sino que es el resultado de un proceso de percepción e interpretación del mismo en la mente del auditor. Es aquí donde siguiendo los aportes de la neurociencia podemos entender mejor el concepto del tiempo como la diferencia entre dos estados de conciencia planteado por Celibidache. En consecuencia, y aun yendo más allá del lugar de la música, Llinás plantea la idea de que la realidad que creemos experimentar es efectivamente onírica, y a través de la siguiente cita podemos identificar el "tiempo narrativo en el tiempo físico": *"..la actividad cerebral es una metáfora para todo lo demás. Tranquilizante o no, el hecho es que somos básicamente máquinas de soñar que construyen modelos virtuales del mundo real"* (Llinás, R. 2002 p.110).

Música y cerebro

El estudio del cerebro y la práctica musical

Stefan Koelsch plantea cómo a través de la psicología musical, y utilizando la neurociencia de la música como herramienta, la psicología busca poder comprender mejor los procesos que se estudian en su campo:

"La psicología musical inherentemente cubre y conecta las diferentes disciplinas de la psicología (tales como percepción, atención, memoria, lenguaje, acción, emoción, etc.), y es especial en que esta puede combinar estas diferentes disciplinas con coherencia, dando marcos de referencia integrativos para ambas en teoría y para la investigación. [...] La neurociencia de la música es una herramienta de la psicología musical para comprender el cerebro humano. Durante los últimos años, neu-

rocientíficos han incrementado el uso de esta herramienta, lo que ha llevado a significativas contribuciones para la neurociencia social, cognitiva y afectiva. (Stefan Koelsch, 2013)

Es importante considerar que para que el conocimiento musical pueda darse, todas estas manifestaciones cerebrales deben estar en relación y de manera simultánea pues de otra forma el oyente no logrará extraer el sentido y significado que ofrece la experiencia musical. En estudios que trabajan sobre pacientes que tienen dificultades para hacer comprensión musical, como en el caso de la "amusia", vemos cómo la razón de su dificultad radica justamente en la imposibilidad de lograr integrar de manera efectiva los distintos procesos que el cerebro debe realizar:

"Cuando nosotros escuchamos música, una serie de procesos básicos son activados, tales como reconocimiento de la melodía, la memoria musical, reconocimiento de la letra, estado emocional y muchos otros. La integración de todos estos procesos a la vez son debido un complejo proceso mecánico en el cual múltiples circuitos neuronales participan simultáneamente y/o sucesivamente. [...] El deterioro de cada una de estas conexiones puede explicar las dificultades para integrar el proceso musical en pacientes con daño cerebral. Sin estos pilares fundamentales, melodía, armonía, escala, y otras características no pueden ser percibidas, así como textos sin palabras, sílabas o letras no pueden ser comprendidas en el contexto del lenguaje (García-Casares N. y otros, 2013).

Resulta interesante ver cómo el cerebro logra a través de la música una unidad tan compleja de todos estos procesos, pero a la vez esto significa que de manera natural el cerebro hace más que simplemente analizar y sintetizar.

En relación a cómo conocemos la música, podemos mencionar los aportes realizados por

Jeanne Bamberger (1995) quien hace notar que para lograr que los sonidos tengan una coherencia en la escucha musical, se requiere de una mediación activa de la mente del auditor. La música no resulta únicamente de la percepción musical, sino que se hace necesario una interpretación del sentido de ésta. La autora contempla dos enfoques a través de los cuales se procesa la música en la mente del auditor, los enfoques planteados corresponden al figurativo y el formal. El primero se refiere a un surgimiento del significado que ofrece la música a través del sentido auditivo y de manera intuitiva, sin involucrar teoría. El segundo utiliza conceptualizaciones en relación a lo que se escucha (Bamberger, J. 1995).

El enfoque figurativo llama la atención en la manera que presenta una manera a partir del cual se logra el entendimiento. Es este sentido intuitivo el que también resulta necesario en los distintos procesos creativos y es de aquí de donde emergen las soluciones a problemáticas usuales que resultan difíciles de encontrar. Para comprender mejor lo dicho podemos apoyarnos en el planteamiento de Peirce de lo que él llama abducción:

..no hay sino tres clases elementales de razonamiento. La primera, que yo llamo abducción (..) consiste en examinar una masa de hechos y en permitir que estos hechos sugieran una teoría. De este modo ganamos nuevas ideas pero el razonamiento no tiene fuerza (Hoffmann, M. citando a CP 8.209, c.1905).

Éste proceso de abducción se contrapone a los de deducción e inducción de lo cual el autor dice: "Yo afirmo que estos tres son los únicos modos elementales de razonamiento que hay" (Hoffmann, M. citando a CP 8.209, c.1905).

La función de la abducción tendría entonces un papel de gran importancia en lo relativo al proceso creativo. En el aspecto de construcción de nuevo conocimiento, incluso de conoci-

miento científico, será necesario ya que como lo plantea Aguayo:

Esta lógica tendría por objeto de estudio un tipo de inferencia completamente distinto a la inducción y a la deducción, cuyo papel sería fundamental en el proceso de la investigación científica. Lo anterior se fundamenta en el hecho de que este tipo de inferencia sería capaz de llevar al científico a un momento de su investigación que ningún otro tipo de juego lógico podría producir, a saber, la creación de hipótesis (Aguayo, W. P. 2010).

Según Llinás, la unidad de los distintos procesos cerebrales se lograría a través de un diálogo que surge entre el tálamo (ubicado en el área central inferior del cerebro) y la corteza cerebral. A través de un impulso que tendría inicio en el tálamo el cerebro tendría la posibilidad de hacer un proceso de escaneo general trayendo información de múltiples fuentes en relación y construyendo una unidad compleja:

El sistema tálamo-cortical es casi una esfera isocrónica cerrada que relaciona sincrónicamente las propiedades del mundo externo referidas por los sentidos con las motivaciones y memorias generadas internamente. Este evento, coherente en el tiempo, que unifica los componentes fraccionados tanto de la realidad externa como de la interna en una estructura única, es lo que llamamos el 'sí mismo'. (Llinás, R. 2002).

Resulta sorprendente cómo este proceso construiría la identidad mientras paralelamente constituye nuestra realidad. Algo tan familiar y que podríamos considerar como concreto en su uso, como lo es el lenguaje, surge a partir de una necesidad de expresión:

el lenguaje se gestó a partir de la abstracción o del pensamiento abstracto o, dicho de otro modo, el proceso generador de propiedades de abstracción en el sistema

nervioso precedió por necesidad al lenguaje, y más particularmente al lenguaje prosódico (Llinás, R. 2002 p. 280).

Es así como podemos decir, siguiendo a Amador, que la música es una forma de pensamiento extremo, pues esta lleva al cerebro a procesos de alta actividad cerebral, y que cultivar sus cualidades y reflexionar sobre éstas puede llevar a comprender mejor al ser humano, así como hacer este conocimiento aplicable para despertar posibilidades creativas.

Importancia del estudio de la música en el desarrollo de la creatividad

Las artes y la capacidad creadora del ser humano

Las artes son potenciadoras de la virtud creadora, atributo esencial e indivisible del ser humano, el alto grado de relevancia que tienen las emociones en el estudio de las artes conlleva a pensar la educación musical desde un enfoque formativo de la inteligencia emocional y no solo intelectual.

Comenio, pedagogo del siglo XVII consideraba que el Ser humano "...quién no solamente es un ser dotado de saberes y vivencias, sino también un ser que sueña, imagina, desea, se proyecta y anhela" (Comenio, 1657), y es aquí en donde la esencia de esta disciplina artística, el ser una creación, un producto, puede permitir al ser humano conocerse, valorarse, identificarse como un ser capaz de transformar, de ir de lo inexistente a lo existente. Es por esto que los historiadores Abbagnano y Visalberghi afirman que "...existe una característica esencial en cada ser humano, la capacidad de crear y forjarse un camino (Abbagnano, 1964).

En este sentido una cultura escolar que basada en los intereses y habilidades de sus estudiantes es aquella que contribuye a poten-

ciar el cumplimiento de sus propósitos, a este respecto Hamachek afirma que "...el núcleo de la educación es la relación de respeto con los estudiantes, partiendo de las potencialidades y necesidades individuales de los estudiantes haciendo posible la autorrealización de sus estudiantes (Ortiz, 2013)

Cuando se trata de la formación de un científico, desde el punto de vista tradicional es posible creer que el último espacio académico que se le podría brindar para contribuir a su formación sería la música. Las concepciones aristotélicas que situaban al arte como una habilidad de creación basada en la técnica, separándola de las ciencias por su intención creadora y no exegeta de verdades naturales han mantenido separada la formación artística de la científica, siendo esta una característica esencial a la hora de desarrollar competencias útiles para la formación escolar, de hecho en la formación científica.

MIT. Una experiencia de formación científica para la innovación

Un buen ejemplo de lo que puede ser formación científica potenciada por el estudio de las artes es lo que sucede en el MIT de Boston, una institución líder en la formación de científicos, "donde sus estudiantes de grados científicos toman un cuarto de sus asignaturas en el ámbito de las ciencias sociales o el arte" (Pereda, 2015).

Cabe recordar la intensa relación existente entre la música y las ciencias naturales en grandes exponentes de las mismas como Pitágoras, Leonardo Da Vinci y Albert Einstein, y tomando como ejemplo a este último vale la pena preguntarse si para él hubiera sido posible desarrollar sus teorías físicas sin la capacidad creadora desarrollada con su violín a la hora de improvisar una pequeña sonata, probablemente, no.

Es en el aspecto creativo, innovador de las

artes donde se encuentra la clave de la formación científica para la innovación, pues como lo dice el economista y analista norteamericano Fareed Zakaria "La innovación no es solo un asunto técnico sino de comprensión de cómo funcionan las personas y las sociedades, lo que quieren y lo que necesitan... América no va a dominar el siglo XXI haciendo chips sino reimaginando cómo interactúan los ordenadores y otras tecnologías con los seres humanos". Fareed Zakaria (Pereda, 2015).

Es en la creación artística en donde se puede considerar que confluyen muchos aspectos de la capacidad creadora del hombre, pues "La industria demanda cualificaciones científicas e informáticas, pero son el arte y las humanidades las que lo unifican todo", dice Edward Abeyta, asesor del decanato de la Universidad de California en San Diego. (Pereda, 2015) ¿Por qué separarlos?, este es uno de los llamados que se hacen hoy en uno de los países abanderados en formación de científicos, quienes rezan "Somos una nación de creadores e innovadores. Sin el arte, sin el diseño, lo perderíamos" (Pereda, 2015).

Experiencias en didáctica musical para la innovación

La evaluación en música. Oportunidad de innovación educativa

Concebir al estudiante como un ser lleno de saberes y experiencias que lo constituyen como sujeto, permite que las prácticas de evaluación se enfoquen al desarrollo de aprendizajes que realmente interesan al estudiante, quién no solamente es un ser dotado de saberes y vivencias, sino también un ser que sueña, imagina, desea, se proyecta y anhela, uno que seguramente luchará por alcanzar sus deseos. (Comenio, 1657). En este mismo sentido (Abagnano, 1964, pp. 25) y Visalberghi describen una postura que afirma que existe una caracte-

rística esencial en cada ser humano, la capacidad de crear y forjarse un camino.

Investigadores musicales en Hispanoamérica que ejercen como docentes, han generado conocimiento acerca de la evaluación de los estudios musicales, uno de los temas más controversiales que subyacen de estas investigaciones es el uso del jurado como formato de evaluación del quehacer musical. Uno de los formatos de evaluación más usados en las facultades de música es el jurado, pero a su vez es cuestionado en su eficacia a la hora de evaluar el aprendizaje musical, pues en cierto modo, no se puede afirmar si realmente contribuye al mejoramiento o por el contrario se convierte en un "tribunal de juzgamiento del proceso de aprendizaje del estudiante de música a nivel universitario. (Prieto, 2001), (Chacón, L., 2014)

La objetividad que la concepción clásica de la evaluación demanda a las prácticas evaluativas en la educación, se ha convertido también en un punto de discusión para investigadores iberoamericanos, quienes difieren al determinar el grado de objetividad de un jurado a la hora de valorar la interpretación musical.

(Prieto, 2001) un investigador Chileno, afirma que es importante el uso de los jurados a la hora de evaluar, ya que son ellos quienes dan opiniones objetivas a la interpretación musical, porque realmente hay elementos que hacen parte del desempeño del estudiante evaluado que pueden ser valorados de forma objetiva, por ejemplo en la Armonía y las Técnicas instrumentales.

Según (Chacón, L., 2014) el uso del jurado ha sido una práctica antigua que no ha comprobado su aporte real, por el contrario, esta investigadora, identifica un problema que generalmente surge en los estudiantes evaluados en este sistema, el pánico escénico. En este mismo sentido, la investigadora costarricense (Chacón, L. 2014) plantea que es prácticamente imposible que un músico que hace como jurado dé una

opinión objetiva del desempeño musical de los estudiantes evaluados, ya que los criterios de evaluación musical dependen de la concepción individual que cada uno dé al constructo de la evaluación, ¿Qué evaluar en música? ¿Musicalidad, expresividad, creatividad, técnica, sonido, presentación personal, lectura, ritmo, manejo del escenario?

Sin embargo, este no es el único problema a la hora de pensar en cómo evaluar las actividades musicales, pues (Chacón, L. 2014) describe el problema como una "encrucijada", en la que por ejemplo, no existe claridad cuáles deben ser los instrumentos y criterios de evaluación adecuados para usar al momento de evaluar la música.

Tradicionalmente la evaluación se ha visto como un proceso separado de los demás procesos de la acción pedagógica, de hecho, generalmente no se concibe como un proceso, sino como un momento, o un conjunto de momentos de revisión y valoración, sin embargo algunas teorías afirman que la evaluación tiene un papel de activo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, distinto al de "juzgadora externa (Molina, 2013).

En este mismo sentido, si tomamos en cuenta las ideas de (Perrenoud, 2012) la universidad debería ser la institución adecuada para lograr brindar este tipo de experiencias de aprendizaje, por ofrecer distintos programas académicos que el estudiante puede escoger a partir de sus intereses y/o habilidades.

Según estas afirmaciones, las instituciones de formación académica deben ser potenciadoras de los intereses subjetivos de los estudiantes, antes de contribuir para a las necesidades humanas de comprensión de sus intereses particulares, siendo conscientes de la integridad de este ser, pero hoy en día las prácticas educativas de los programas universitarios de música en Colombia en general están lejos de ser una realidad ideal.

El Aprendizaje Basado en Proyectos o *Project-Based Learning (PBL)*, es una propuesta didáctica que busca acercar a los estudiantes a los ámbitos profesionales de las áreas del conocimiento que abordan en la escuela (Boss, 2013). Este sistema desarrollado en los Estados Unidos ha sido explorado por la Escuela de Música de la Universidad Sergio Arboleda, se han realizado proyectos con el acompañamiento de escuelas de música extranjeras abanderadas en el uso de esta metodología en programas de música.

Usualmente, la metodología de evaluación utilizada en el PBL es la evaluación formativa, parte de la necesidad de cubrir contenidos o cumplir metas de aprendizajes descritas previamente en los planes de estudio, limitando las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, sin tener en cuenta sus necesidades e intereses, por otro lado, la clave de su funcionamiento está en la efectiva corrección de los errores del estudiante después de la evaluación y la retroalimentación, si el estudiante no corrige su error o no continua el proceso de estudio, el aprendizaje no se logra de la manera deseada.

Propuesta de evaluación en el programa de Guitarra Eléctrica de la Universidad Sergio Arboleda

La investigación "Evaluación en Música. La evaluación como aprendizaje para el desarrollo intelectual y emocional", desarrollada por Julián Rico, Licenciado en Música y Especialista en Docencia e Investigación Universitaria con énfasis en Música, aspirante a Magister en Educación con énfasis en Didáctica de la Música se presenta como una experiencia adecuada a la hora de contribuir al desarrollo de la cultura escolar en la Escuela de Música de la Universidad Sergio Arboleda.

Esta consiste en que los estudiantes de Guitarra Eléctrica cuenten con la posibilidad de acercar su entorno profesional a la vida académica, escogiendo formatos de evaluación

variados, como recitales en vivo, grabaciones, composiciones, acompañamientos, concursos, congresos y demás para ser evaluados, que además puedan definir el repertorio que más se acerque a su ideal de formación, sin dejar de un lado la opinión del profesor, basada en su saber, como su guía en el proceso de estudio.

También, busca asegurar que el estudiante conozca por medio del syllabus desde el inicio del proceso (semestre) cuáles serán los criterios por los cuales será evaluado, le permita comprenderlos y trabajar constantemente en ellos, además de acceder y administrar con responsabilidad una bitácora on-line que le permita registrar el avance en el repertorio, para poder evidenciar el proceso de aprendizaje, bitácora que sirve como evidencia del avance en la resolución de dificultades de tipo técnico, conceptual e interpretativo para el docente, además de ser un registro provechoso para el estudiante para identificar dificultades, buscar soluciones y resolver problemas, además de buscar retroalimentación por parte del profesor.

Los estudiantes y profesores manifiestan que es necesario renovar las formas en que se evalúa, pues distan de las evidencias teóricas actuales o que simplemente se han instituido como inamovibles a lo largo del tiempo.

Cambios en los procesos de enseñanza aprendizaje musical. El piano complementario como espacio integrador

Del modo en que las distintas disciplinas parecen estar trabajando de manera separada, internamente en los procesos formativos adelantados en instituciones de educación superior surge este mismo fenómeno. Al menos en el campo musical (aunque esto pareciera ser algo generalizado) podemos observar cómo se han constituido una gran cantidad de materias de estudio que se especializan en áreas concretas del conocimiento disciplinar. Estas suelen clasi-

ficarse de distintas formas como son las materias de carácter teórico y las de carácter práctico. Aunque esta forma de organización permite profundizar en cada una de las áreas de estudio, el inconveniente surge al evidenciarse una dificultad en la relación que debería hacerse en el proceso de adquisición del conocimiento. Esto pone en la necesidad de pensar un aprendizaje basado en la transversalidad, que permita integrar los distintos conocimientos adquiridos en las distintas áreas abordadas. La forma de hacerlo, como lo menciona Rita Ferrini sería promoviendo un aprendizaje planeado a partir de una "intencionalidad centrada (..) en valores y cuya presencia atraviesa el enfoque temático de los contenidos curriculares, permea los aprendizajes, con un enfoque holístico y descubre en todas y cada una de las experiencias curriculares" (Ferrini, R. 1997)

El piano complementario es una asignatura que en las universidades es relativamente reciente, hace apenas veinte años el doctor Molina planteaba que el piano complementario sería una innovación que permitiría solucionar aspectos como las dificultades de comprensión de la armonía y análisis musical, esto en vista de las limitaciones que presentan los instrumentistas monódicos para el acercamiento a estos aspectos fundamentales (Molina, 1994). El estudio de piano entonces ha buscado hacer de la teoría musical algo práctico.

A través del estudio, "Aportes del Piano Complementario al Pensamiento Teórico Musical" se ha venido trabajando en grupo de estudiantes de esta materia realizando distintas propuestas que a través de la integralidad permitan alcanzar en el estudiante una comprensión y sentido de la materia. La aplicación de estas propuestas ha permitido despertar un gran interés en los estudiantes y en las distintas reflexiones se han logrado identificar aspectos importantes que hacen de este espacio formativo algo muy

valioso para la integralidad del estudiante.

La propuesta del estudio "Aportes del Piano Complementario al Pensamiento Teórico Musical"

El estudio partió de una reflexión en torno a las funciones que este campo debería cumplir en la formación. La indagación llevó a la conclusión de que el eje central se relaciona con la comprensión de la teoría musical, entre otras funciones, y en particular de la armonía, como lo planteó Emilio Molina (1994) entre otras fuentes. La propuesta entonces procura cambiar el foco de la práctica pianística en concreto hacia la comprensión musical a través del uso del piano.

En búsqueda de entender mejor lo que significa la comprensión musical, se buscaron fuentes de cognición musical como las planteadas por Jeanne Bamberger (1995) quien, como se dijo anteriormente, plantea unos estadios de desarrollo cognitivo. También el aprendizaje natural planteado por Lucy Green (2005) que ha aportado una forma de entender cómo se da el aprendizaje significativo en música.

Basado en estas experiencias, se concluyó que la audición es principio fundamental de una verdadera comprensión musical. Es así como resulta conveniente ligar el proceso de desarrollo de conciencia musical-auditiva, el análisis teórico musical y la práctica instrumental del piano.

Se escogieron dos grupos de dos estudiantes para el desarrollo de la propuesta. El trabajo se planteó a partir de una constante retroalimentación que se dio a partir de las reflexiones de los estudiantes que se desarrolló en el marco de una metodología de investigación-acción participante.

El inicio del proceso de aplicación se dio a partir de la reflexión y transcripción al piano (no escrita) de distintas obras musicales, cuya escogencia se basó en los intereses y familiari-

dad de los estudiantes. Se encontró que efectivamente, aunque los estudiantes con quienes se realizó el ejercicio llevaban años de estudio, su conciencia auditiva no era fuerte y que requería aún de mucho entrenamiento. Esto se evidenció al notar la dificultad para reconocer una forma musical, el tiempo que les demandó inicialmente transcribir pequeños trozos musicales y la dificultad para fijar en la memoria el trabajo de transcripción ya adelantado.

En una segunda etapa se hicieron reflexiones fuertes frente a aspectos que buscaban comprender esencialmente la música. El tiempo y la narrativa musical fueron algunos aspectos a abordar que fueron surgiendo de estas actividades. En particular en uno de los ejercicios de transcripción, se les presentó, como parte de la contextualización, una audición musical que aunque no correspondía a lo que iban a transcribir buscaba darle un significado al ejercicio que harían después. La audición que ellos hicieron, al saber que no era lo que iban a transcribir, fue muy distinta. También en esa ocasión se les pidió que atendieran al texto de la obra que escuchaban con el fin de darle mayor significado. La respuesta de ellos fue tan significativa que llevó al cuestionamiento de, efectivamente, qué requerimos para llegar a una verdadera comprensión de la audición musical.

El tema de la evaluación musical parece ser de reciente exploración en Latinoamérica, estas

■ DISCUSIÓN

investigaciones que dan cuenta de la falta de consenso a la hora de definir los criterios e instrumentos de evaluación, existe una tendencia general al uso de jurados de evaluación pero no se puede asegurar que su aporte sea tan relevante como para no cuestionar su hegemonía.

Estas investigaciones tomadas como antecedentes están centradas en la descripción del problema de la evaluación musical donde inter-

vienen factores como la inevitable subjetividad para la apreciación de la música y su posterior valoración tradicionalmente cuantitativa, la existencia de jurados como la forma tradicional de evaluación de interpretaciones musicales y la definición de criterios e instrumentos de evaluación adecuados para un arte sonoro.

El interés por la situación de la sociedad actual que pide a gritos una solución acerca de cómo encontrar un sentido de existencia para aquellas personas que no pueden ser felices en un mundo que en el caso de los países desarrollados está lleno de comodidades materiales, de oportunidades académicas y profesionales pero falta de esencia, de creatividad, de ideas y de sueños cumplidos.

Por ende, una propuesta de evaluación que conciba la evaluación como una oportunidad constante de aprendizaje musical y socio-emocional, puede contribuir al desarrollo de los intereses de vida de los estudiantes, ya que se centra en él como un ser integral, de capacidades intelectuales y emocionales, con esperanzas y propósitos de vida.

Por otra parte, es importante diferenciar el estudio de piano como eje central de la carrera de la formación de pianistas del estudio de piano complementario que está dirigido a músicos y músicos instrumentistas no pianistas en general. A pesar de la gran difusión que evidentemente ha tenido esta asignatura, no se encuentra todavía un área fuerte de estudio e investigación relacionado con este campo.

A través de una búsqueda en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) se pudieron identificar en Colombia 15 programas inscritos al campo musical acreditados en educación superior (SNIES, 2015). Haciendo un barrido por los currículos que se pueden encontrar publicados en las páginas oficiales de estas instituciones se encuentra que al menos 10 de estos programas tienen inclui-

dos dentro de su curriculum la materia "piano complementario (o su correspondiente, piano aplicado, teclado armónico etcétera).

A diferencia de otros campos de estudio musical como: la armonía musical, la morfología, la historia musical, las áreas de práctica de instrumentos concretos (violín, flauta, trompeta etcétera) en los cuales hay abundante material escrito, programas completos de pregrado, especializaciones, diplomados y demás; en el caso del piano complementario el panorama es diferente. Los docentes que forman en esta área son generalmente pianistas instrumentistas o licenciados que rara vez tomaron la asignatura piano complementario en su formación. Así mismo son pocos los estudios sobre la materia y los que se encuentran son de carácter teórico sin la perspectiva directa de la experiencia empírica en el campo concreto. En cuanto programas de estudio el campo realmente no se aborda.

En consecuencia, el piano complementario suele impartirse en gran medida del mismo modo como se dirige una clase de piano principal (dirigida a pianistas). Se enfoca en el trabajo técnico del instrumento y se pretende realizar montaje de repertorio. Además de esto se suelen plantear ejercicios de aplicación armónica, como lo son encadenamientos de acordes y ocasionalmente trabajo de acompañamiento al piano de otros instrumentistas; en el mejor de los casos se plantean improvisaciones basados en figuraciones de distintas categorías y se procura así estimular la creatividad del estudiante. Aun así, el campo aún no es fuerte y es común ver una disposición negativa de los estudiantes frente a la materia quienes frecuentemente consideran el trabajo muy demandante y de poca utilidad.

Entrenarse en desarrollar una audición intuitiva o de pensamiento abductivo, ha sido la conclusión a la que se llega como forma de alcanzar una verdadera comprensión musical.

Es decir que la aplicación armónica al piano no debe limitarse a simplemente tocar, sino que comprender la música requerirá de involucrar no solo lo práctico sino también la conciencia auditiva y conceptual de gran número de elementos que deben integrarse en una sola idea significativa. Esto involucra el sentido narrativo, la conciencia del tiempo, las explicaciones conceptuales y el dominio práctico.

Finalmente, esto ha llevado a plantear un proceso de formación en el cual convergen y aportan prácticamente todas las áreas o materias que hacen parte del currículo musical. Desde aquí se integra la teoría y la práctica, la historia, el contexto musical, el sentido narrativo, el análisis musical etcétera.

CONCLUSIONES

Existe una relación entre la música y el cerebro que la comunidad científica hispanoamericana lleva apenas unos años descubriendo, sin embargo, muchos profesionales de la música y de la educación pueden desconocer el potencial de este arte para la formación integradora de los seres humanos. Sin embargo, artículos como este demuestran la manera cómo desde la educación musical se encuentran vínculos entre el "musical" y las demás acciones complejas de nuestro cerebro, vínculos que requieren de respuestas científicas que para este caso se encuentran en las neurociencias.

Esta relación entre música y cerebro trasciende el estudio empírico que permite conocer la manera en que nuestro cerebro actúa al participar de la música y desde la educación, esta relación se convierte en una relación de dos vías, pues la música es una actividad humana que puede desarrollar estudiantes con un pensamiento innovador científico, por ser un arte, genuinamente creadora, basada en inspiración, en la que confluyen también procesos de percepción auditiva, de medición del tiempo, cálculo espacial y relaciones lógicas, todas estas, consideradas pensamiento extremo.

Las experiencias en investigación descritas pretenden describir dos acercamientos a la educación universitaria musical basadas en distintas teorías, pero con un sello, la búsqueda de la formación para la innovación. Se espera que estas experiencias puedan contribuir a esta línea de investigación.

LITERATURA CITADA

Abbagnano, V. (1964). Historia de la pedagogía. España: Fondo de cultura económica.

Amador, R. (20 de Septiembre de 2016). Música y cerebro/Entrevistador: Rico, J. Bogotá, Academia de música Marcato.

Aguayo, W. "La teoría de la abducción de Peirce: lógica, metodología e instinto", Universidad de Chile Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación – Santiago, Chile, 2010

Bamnerger, J. (1995). The mind Behind the Musical Ear. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

Boss, S. (2013). Los Diez Consejos Principales para evaluar el aprendizaje basado en proyectos. Obtenido de Edutopia: <http://www.edutopia.org/pdfs/guides/edutopia-guia-diez-consejos-para-evaluar-PBL-espanol.pdf>

Cabrera, J. (4 de Octubre de 2016). Innovación/Entrevistadores: J. Acosta, & J. Rico. Bogotá, Universidad Sergio Arboleda.)

Celibidache, S. (Septiembre de 1986). "Conocimiento del conocimiento de los fenómenos interpretables de la música: Remembranzas de Siena. Cursos del maestro Sergiu Celibidache."

Chacón, L. (2014). Los estudios musicales superiores y la encrucijada de la evaluación. Obtenido de Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación": http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/estudios-musicales-superiores-encrucijada-evaluacion-chacon.pdf

Chacón, L. A. (2012). ¿Qué significa "evaluar en música? Obtenido de Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical: <http://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/42805/40677>

Comenio. (1657). La Didáctica Magna.

Fernández-Berrocal, Ruiz Aranda. (2008). La inteligencia emocional en la educación. Revista de investigación psicoeducativa. Vol 6 (2), 421-436.

Jacquier, M. TESIS "la experiencia narrativa y la comprensión metafórica del tiempo musical , universidad nacional de la plata facultad de bellas artes Maestría en Psicología de la Música, La Plata, Diciembre de 2011.

Koelsch, S. "Brain and Music , John Wiley & Sons, Ltd, 2013

Llinás, R. "El cerebro y el mito del yo , Editorial Norma, 2002

Llinás, R. (19 de Febrero de 2014). Universidad Jorge Tadeo Lozano. Obtenido de Universidad Jorge Tadeo Lozano: <https://www.youtube.com/watch?v=F24m9M2NTKw>

Molina, I. (2013). Evaluación como estrategia de aprendizaje. En C. C. Compiladora Suárez Matilla, Cuadernos de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria - Tomo I (pág. 3-12). Bogotá: Fondo de Publicaciones, Universidad Sergio Arboleda.

Navarro, J. L. (Diciembre de 2013). La evaluación musical en una escuela universitaria mexicana: opiniones del alumnado. Obtenido de Revista Electrónica de LEEME. Lista Electrónica Europea de Música en la Educación: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/navarro13.pdf>

OCDE, Manual de Frascati, 2002.

OCDE, Manual de Oslo: Guía para la recolección e interpretación de datos sobre innovación, 1997.

Ortiz, A. (2013). Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje. Bogotá: Ediciones de la U.

Pereda, C. (10 de Mayo de 2015). El País. Obtenido de El País: http://internacional.el-pais.com/internacional/2015/05/09/actualidad/1431193122_055781.html

Perrenoud, P. (2012). ¿Es posible desarrollar competencias sin cuestionar los conocimientos? En P. Perrenoud, Cuando la escuela pretende enseñar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes ? Barcelona: Grao.

Prieto, R. (2001). Evaluación de las actividades musicales. Obtenido de Dialnet: https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0CDQQFjAD&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F209706.pdf&ei=UHNqVP6kI8GmgwSlzYLQDw&usg=AFQjCNFVTvCXIgf9RupaeU2UChjS18KL_g&sig2=0njDNvUampvoa---B

Puentes, E. (20 de Septiembre de 2016). Música y cerebro/Entrevistador: Rico, J. Bogotá, Academia de música Marcato.

Rivas, R. (2008). ¿Evaluando o midiendo? Educere. La Revista Venezolana de Educación., 19-22.

Estrategia metodológica de integración e interacción de los factores socioculturales, de la comunidad Tierras Coloradas

Methodological strategy of integration and interaction of sociocultural factors of Tierras Coloradas community

*Mg. Sc. Sophia Catalina
Loaiza Rodríguez^{1*}*

*Mg. Estela Marina Padilla
Buele²*

*Dr. C. Danilo Charchabal
Pérez³*

*Mg. S.c Jhonny H. Sánchez
Landín⁴*

Mg. Sc. Efrain Macao Naula⁵

1. Profesores de la Universidad Nacional de Loja. Ecuador.

*Autor para correspondencia: catasophia@gmail.com

RECIBIDO: 25/09/2016

APROBADO: 16/11/2016

RESUMEN

El proceso extensionista en la educación superior ecuatoriana tiene su expresión particular en la vinculación con la sociedad. El tema relacionado con la "Estrategia metodológica de integración e interacción de los factores socioculturales", tiene como objetivo general: preparar a los factores implicados en la investigación relacionada con el estudio sociocultural, de los habitantes del barrio Tierras Coloradas de la Ciudad de Loja. La metodología parte de un enfoque cualitativo, apoyándonos en los métodos científico, inductivo, analítico, sintético, histórico-lógico, empírico, estadístico. La estrategia metodológica de vinculación con la sociedad que se propone determinaron las vías de cómo construir las teorías, los métodos, formas y pro-

ABSTRACT

The extensionist process in Ecuadorian higher education has its particular expression in the relationship with society. The theme related to the "Methodological strategy of integration and interaction of sociocultural factors", has the general objective: to prepare the factors involved in the research related to the sociocultural study of the inhabitants of the Tierras Coloradas neighborhood of the City of Loja. The methodology is based on a qualitative approach, based on scientific, inductive, analytical, synthetic, historical-logical, empirical, statistical methods. The methodological strategy of association with the proposed society determined the ways of how to construct theories, methods, forms and procedures that

cedimientos que generaran la integración y se materializa en los aportes de la estrategia que les brindan en el campo del conocimiento, en lo científico, académico y cultural.

Palabras clave: Comunidad. Formación medioambiental. Universidad. Enlace.

generated the integration and materialized in the contributions of the strategy that they give them in the field of knowledge, Scientific, academic and cultural.

Palabras clave: Community. Environmental training. College. Linking.

■ INTRODUCCIÓN

Durante el transcurso de la historia, se observan transformaciones y cambios en nuestras universidades de forma sustancial, tanto en sus rasgos estructurales que la definen como institución, como en su propia finalidad, puesto que sus funciones no han tenido un desenvolvimiento lineal.

Essenfe, S. (2010), Beane (2005), Simbaña, H. (2014) y Cedeño F. (2014) en sus estudios han demostrado que las universidades a lo largo de su historia han vivido fuertemente influenciadas por lo que sucede a su alrededor y especialmente por las exigencias que le son planteadas desde su entorno externo por diferentes actores tales como la Iglesia, la Monarquía, el Estado o el mercado según sea la época de la historia, a lo que deben sumarse los requerimientos de actores internos tan fundamentales como los estudiantes, profesorado o personal de administración y servicios.

Piña, E. (2013) afirma: El papel trascendente en este enfoque destaca la acción de los estudiantes, por lo que, incorporarlos a los procesos de Vinculación con la Sociedad, en sus etapas de formación, significa brindar desde la academia, un escenario distinto y hasta cotidiano en el que el estudiante y el docente simultáneamente puedan recrear e innovar su proceso de enseñar y aprender.

González, G. R. y González, M. (2002) manifiestan que las universidades deben ser agentes de cambio capaces de generar los conoci-

mientos teóricos y prácticos necesarios para la solución de problemas y la toma de decisiones en el sistema tecnológico y sociocultural del país, con el empleo de proyectos que faciliten la dialéctica universidad-comunidad y respondan a las necesidades de los sujetos para potenciar el desarrollo comunitario a partir del componente extensionista.

Los avances conceptuales que se han producido en el campo de la vinculación con la sociedad no se han quedado atrás con el nuevo programa que sostiene la Universidad Nacional de Loja, por la necesidad de dinamizar el papel de dicha institución, es necesario impulsarla y conducirla alcanzando mayor dimensión, con el objetivo fundamental de elevar el protagonismo universitario en la solución de los problemas del territorio con la participación de los docentes y estudiantes por medio de los proyectos y acciones de vinculación, aportando un caudal de cultura acumulada y a su vez nutrirse de conocimientos existentes en la sociedad.

Malagón, P. (2013) afirma que indagar el cambio educativo desde esta perspectiva, es importante para enriquecer y precisar cómo se expresa la Extensión Universitaria en las instituciones de educación superior latinoamericanas y cómo, en consecuencia, se expresa la pertinencia social, que limita esta indagación a casos concretos de universidades, e introduce las relaciones de esta función con el currículum universitario, como parte del enfoque integral para el estudio de la pertinencia.

A partir de los currículos de las diferentes

carreras, con la orientación de los docentes y el papel protagónico de los estudiantes en su radio de acción, podemos dar respuesta al nuevo concepto de vinculación con la sociedad, por medio del claustro universitario de la Universidad Nacional de Loja, que prevé un desarrollo de los conocimientos con estas acciones que contribuyen al cumplimiento de su misión social, además de la preservación y el desarrollo de la cultura, existiendo la necesidad de elevar el desarrollo cultural de la población, que forma parte de la misión social de la universidad; pero que no encontrará solución sólo en las funciones de docencia e investigación, sino que, para cumplir dicho encargo, debe promover la cultura que se preserva y desarrolla por medio de la relación Universidad-Sociedad.

El cumplimiento de este encargo social no corresponde a una función específica de la universidad, sino a la institución en su conjunto, ya que su satisfacción se concreta en la preservación, desarrollo y promoción de la cultura, que en su interrelación dialéctica son expresión de la integración docencia-investigación-extensión y que se corresponde con una concepción más esencial de vinculación con la sociedad, al definirla como la promoción cultural general integral en las comunidades intra y extrauniversitaria, para contribuir a su desarrollo cultural guiado y orientado por los docentes y los estudiantes como protagonista de este proceso tan necesario en la actualidad.

Estas características y valoraciones permitieron a Gil Ramón González (2014), en su momento, definir la Extensión Universitaria como la relación entre la universidad y la sociedad, a través de un conjunto de acciones comunicativas, que se desarrollan de manera intra y extrauniversitaria, que promueven la cultura en los barrios transformando así la cultura hacia planos superiores. En esta idea se manifiesta la relación dialéctica entre la universidad y la comunidad, elevando el nivel cul-

tural de la sociedad en general mediante la función extensionista (p.32).

En diferentes investigaciones lo relacionado con el tema, se manifiesta que se ha ido perdiendo su visión cultural.

De Sousa (2012), plantea que: la extensión universitaria es una vía que contribuye a otorgarles a las universidades una participación activa en la cohesión social, en el que la investigación procure la convergencia de los intereses científicos y la producción del conocimiento con las necesidades de la sociedad, para convertirse en una investigación-acción, que promueva el diálogo entre el conocimiento científico y humanístico que la universidad produce y los saberes tradicionales, populares, indígenas, propios de su cultura. (p.66)

González, C. (2002) en sus estudios afirman que las tendencias que se desarrollan en la actualidad en relación con la vinculación con la comunidad, nos permiten definir su alcance y evaluar las potencialidades y su aporte al desarrollo sostenible de las comunidades. Facilitando los debates terminológicos y enfrentar las transformaciones que requiere este juicio, que determina la relación universidad-sociedad como esencial para responder a las exigencias sociales en las diferentes comunidades.

Las funciones académicas se interrelacionan entre sí produciendo sistemas complejos, de tal manera que la investigación debe articularse con la docencia, cuyo complemento tiene que buscarlo en la difusión de la cultura y en el servicio. Sin embargo, la investigación, la docencia y la difusión de la cultura representan momentos, por ello, no es posible hablar de algunas de estas funciones de manera individual, sin antes volver a aclarar que la universidad, como institución, integra todas estas actividades.

Bendicho, M. (2002) manifiesta que la universidad se considera como una función tota-

lizadora e integradora presente en cada uno de los procesos y eslabones estructurales de la educación superior, jugando un papel decisivo en la proyección social hacia la comunidad. Es un proceso que responde al cumplimiento de las leyes y muestra la interrelación de sus componentes, tiene sus objetivos, contenido y método, se da inmersa en la docencia y en la investigación, pero no se identifica con ellas, al tener personalidad propia como proceso y aportar un producto final.

Por su parte Barbosa, I. (2010) acuñó el término de pertinencia, entendido en su más amplia acepción como la acción transformadora de la universidad en su contexto, al apuntar que líderes de esta organización reconocen que la pertinencia es la dimensión en la que la extensión universitaria, se desarrolla a partir de la enseñanza y la investigación, y se concretiza la responsabilidad social de la universidad, reconocida como un sistema social que busca articular sus componentes fundamentales (docencia, investigación, extensión) con realidades, en la perspectiva de generar cambios hacia dentro y fuera de ella (p.39).

El objetivo de la investigación radica en preparar a los factores implicados en la investigación relacionada con el estudio sociocultural, a través de acciones que contribuyan al desarrollo del buen vivir de los habitantes del barrio Tierras Coloradas de la Ciudad de Loja.

La comunidad

Cuando hablamos de comunidad, no hablamos de uniformidad, ya que la comunidad implica la inclusión de la diversidad y el logro de compartir en la misma.

Martínez, P. (2015) "hace referencia a que los seres humanos nacen y viven en una comunidad concreta en la cual aprenden a valorar y a vivir, y si el eje social es la comunidad, situada entre el

individuo y el Estado; la autonomía personal solo se logra en comunidad, lo cual requiere que el individuo se responsabilice con ella (p.21).

Castillo, G. (2007) señala que la noción de pertenencia a una comunidad, no contiene solamente un sentimiento de arraigo, sino que implica un sentimiento de responsabilidad y de lealtad; y es así que la idea ciudadana se articula a partir del reconocimiento de que los miembros de la comunidad tienen rasgos que los identifican y que los distinguen de quienes no son parte de ella (p.76).

Sánchez (2015) asegura que las definiciones acerca de la comunidad han venido cambiando y reconfigurándose en el tiempo, algunos autores la han definido como un espacio de interacción universidad sociedad. (p.21).

Maya Jariego, (2004) menciona que la comunidad es un espacio de construcción y ambiente cultural con relaciones compartidas y también como grupo relacional; ya que la primera noción es la que hace referencia al barrio, a la ciudad o a una área rural determinada y la segunda se basa en las relaciones interpersonales más allá de la geografía (p.54).

La vinculación con la comunidad, constituye la vertiente principal de trabajo de nuestras universidades, por la potencialidad existente en nuestros centros para llevarla a cabo y por la influencia que puede tener en la vida de un territorio y en toda la nación. Tonon (2009), "manifiesta que la universidad es el centro cultural más importante en cualquier país, dentro de su recinto se hace ciencia, se hace cultura, se nutre la mente y el espíritu. Por ello, la Universidad debe irradiar ciencia y cultura . (p.54).

"De esta manera, identificaríamos el rol activo de la universidad en la construcción de diagnósticos situacionales de las necesidades de las comunidades, entendiendo por necesidades la idea de Max Le Goff, J. (2001) "quien

planteó que las necesidades son sociales, más que individuales" (p.3).

Tünnerman (2011), Barberá, Badia y Mominó (2009), Petrus, A. (2006), Pérez, M. (2011) y Guerrero, P. (2015) en sus análisis referentes a la extensión universitaria manifiestan que urge la creación de otras formas de generación de conocimiento, que sin obviar las contribuciones universales de la ciencia, promuevan nuestros propios saberes, modelos y referentes teóricos metodológicos y que conduzcan a la formación de profesionales más sensibilizados hacia sus propios contextos de vida.

La universidad debe trabajar el proceso de vinculación con la sociedad a través de los proyectos intra y extrauniversitaria, que se involucre a las comunidades y a la universidad como tal, participando en forma real, efectiva y protagónica, que forme parte activa en el diagnóstico de situación, en la decisión de alternativas de solución, en la planificación y gestión, en la ejecución de las acciones y en la evolución del proceso y los resultados alcanzados.

Báez Padrón (2010) identifica tres procesos en el desarrollo de las funciones y actividades de la universidad y son: el proceso docente-educativo, el proceso de investigación científica y el proceso de transferencia de los conocimientos a la sociedad. Tradicionalmente se ha venido desarrollando un esquema de trabajo universidad-sociedad que se ha basado primordialmente en la transferencia de conocimientos en un esquema de interacción con el medio circundante y si bien esta modalidad ha venido permitiendo un primer contacto y acercamiento al afuera de las instituciones universitarias, el desafío actual se centra en ampliar el trabajo en la construcción de relaciones universidad-comunidad que permitan efectivamente colocar el conocimiento generado por la universidad en respuesta a las necesidades sociales de la población (p. 348)

Fernández, L. (2012) plantea que la universidad como ente integrador con la comunidad tendrá en cuenta los elementos estructurales de este proceso de participación activa, o sea, que los involucrados estén informados sobre la problemática, ya que así, se posibilita, el intercambio y el análisis más adecuado de lo que se está enfrentando; segundo, el acceso directo en la mesa de discusión y análisis, antes, durante y después del proceso, junto a otros sectores, como las instituciones técnicas, empresariales, etc.; y tercero, decidiendo las iniciativas, propuestas y alternativas de solución para el desarrollo de la comunidad (p.11).

Las universidades se deben caracterizar por un crecimiento en las estructuras de dirección del área de vinculación con la comunidad, por la aparición de un programa para su desarrollo y por una mayor claridad y madurez en su concepción y proyección, identificándola como una de las vertientes principales de la Educación Superior y de la comprensión e interiorización que las autoridades universitarias le deben dar a la misma, por su necesidad e importancia en la formación de los profesionales y en el fortalecimiento del papel que corresponde a la universidad, como agente activo en la promoción del desarrollo cultural en la sociedad, Sin embargo aún se mantiene que la función de vinculación comunitaria continúa siendo mayormente asociada al campo artístico y literario, no siendo vista aún como una función del centro de educación superior.

Cruz (2006), Ochoa (2011), Valdivieso, A. (2002), Hernández (2011), Véliz - Gutiérrez J, Pérez-Díaz N, (2011), Fernández - Montequín, Z. (2012), Véliz - Martínez D, Concepción - Pérez N (2014), en sus estudios, abordan el problema sobre el ser de la realidad social y la extensión universitaria, a la luz del criterio de la complejidad. Estos autores en un intento por descifrar los marcos pedagógicos y epistémicos de la in-

teracción universidad-sociedad, reconocen al conocimiento como un espacio transdisciplinario en el que vienen conjugándose visiones de lo real desde otro lugar, y desde este mismo marco empiezan a revalorizarse los saberes sometidos, olvidados, excluidos, humillados, subyugados.

Otros factores invaden la proyección de vinculación con la comunidad, ya que no existe por parte de los departamentos docentes una identificación y planificación consciente de las tareas universitarias como parte de sus objetivos, por lo que además no se analizan y evalúan como el resto de las funciones universitarias, no reconociéndose acciones que se realizan en el marco de la docencia y la investigación como propias de la actividad de vinculación comunitaria, y aún, cuando se evidencia mayor aceptación y participación de los estudiantes, no se explotan al máximo las potencialidades de ellos, en el en su preparación y el desarrollo de su protagonismo, existiendo dificultades en estos en cuanto al conocimiento de la historia, la evidencia del gusto estético, hábitos de educación formal y de cultura ambiental.

El objetivo general fue: preparar a los factores implicados en la investigación relacionada con el estudio sociocultural, a través de acciones que contribuyan al desarrollo del buen vivir de los habitantes del barrio Tierras Coloradas de la Ciudad de Loja

■ METODOLOGÍA

La estrategia metodológica que se propone, se ha concebido como un conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial, permite dirigir el paso a un estado ideal, consecuencia de la planeación, su estructura está determinada, por un objetivo general y en ella se han definido tres etapas: organizativa o preparatoria; de implementación; y, evaluación.

Planeación estratégica

Objetivo general

Preparar a los factores implicados en la investigación relacionada con el estudio sociocultural, a través de acciones que contribuyan al desarrollo del buen vivir a los habitantes del barrio Tierras Coloradas de la Ciudad de Loja.

- Etapa I. Organizativa.

Objetivo: Establecer las condiciones previas para la implementación de la estrategia metodológica.

Acciones: **Acción 1.** Diseño del programa de las acciones socioculturales a instrumentar a través de la estrategia metodológica. El mismo, se aplicará atendiendo a las necesidades comunitarias.

- Etapa II. Implementación.

Objetivo: Aplicar las diferentes acciones de la estrategia metodológica para preparar a los factores involucrados en lo relacionado con el trabajo de promotores socioculturales comunitarios, desarrollando los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para mejorar el buen vivir de sus habitantes.

Acción 1. Desarrollo del programa de talleres elaborados e incorporados como acciones del plan de preparación metodológica.

Características de las estrategias metodológicas que se proponen

Las estrategias deben ser funcionales y significativas. La instrucción debe demostrar qué estrategias pueden ser utilizadas, cómo pueden aplicarse y cuándo y por qué son útiles. Debe haber una conexión entre la estrategia enseñada y las percepciones de los factores involucrados sobre el contexto de la tarea. Los factores implicados deben reconocer que las estrategias son útiles y necesarias.

Los objetivos de aprendizaje deben diseñarse teniendo en cuenta las características de la tarea, las exigencias del entorno y las propias limitaciones y recursos personales.

Metodología para el diseño de las estrategias

Las cuales se resumen en los siguientes pasos:

- Definir el (los) objetivo (s) de la metodología.
- Seleccionar la actividad o actividades (opcionales y obligatorias) de acuerdo a los objetivos de aprendizaje.
- Determinar con claridad los objetivos de cada actividad o estrategia.
- Definir en términos muy claros los resultados de aprendizaje que se desean lograr. Calcular el tiempo que se invertirá en su realización y planear la duración. Defina los indicadores de evaluación del proceso y de los resultados. Elaborar un guión completo con toda la información que necesitan los factores involucrados para realizar la actividad.

Valoración final de resultados

Después de haber aplicado las alternativas estrategias metodológicas para preparar a los factores involucrados en lo relacionado con el trabajo de promotores socioculturales, se aplicará posteriormente un pos test que nos permitió validar la estrategia propuesta.

Tipos de estudio. Descriptivo – longitudinal

Un estudio descriptivo longitudinal, es normalmente un método de recolección de información que demuestra las relaciones y describe el mundo tal cual es. Este tipo de estudio

a menudo se realiza antes de llevar a cabo un pre experimento, para saber específicamente qué cosas manipular e incluir en el experimento. Los estudios descriptivos pueden responder a preguntas como qué es o qué era, los experimentos responden por qué o cómo. La investigación realizada a los factores involucrados del barrio Tierras Coloradas fue de carácter descriptivo porque los datos que se obtuvieron no sufrieron ningún tipo de manipulación y se describió paso a paso aquellos aspectos negativos que intentamos mejorar, describiendo el fenómeno en su totalidad.

Tipo de diseño. Pre-experimental

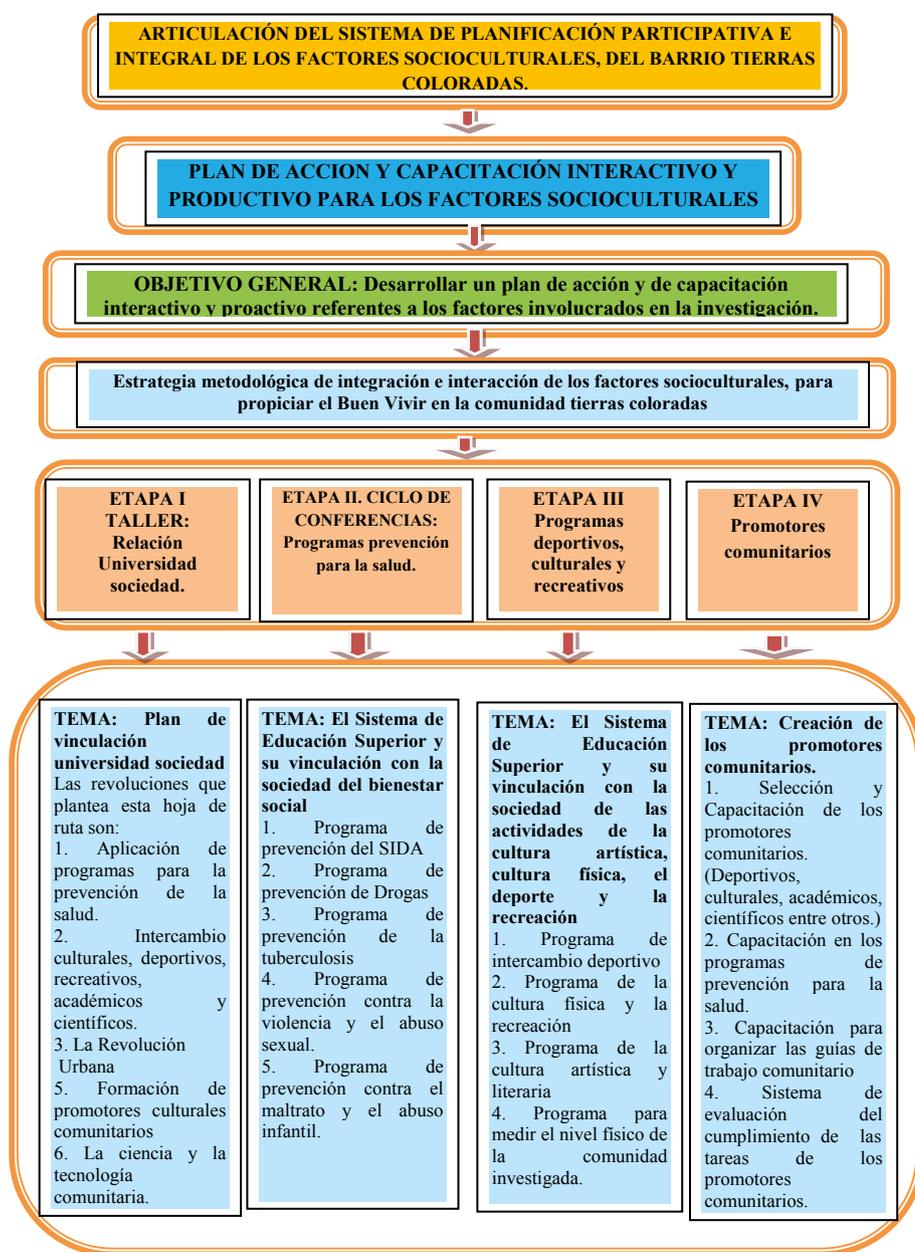
El diseño pre-experimental siempre se lleva a cabo en ambientes naturales y en el grupo son de carácter natural. Tiene un grado de control mínimo en virtud de que se trabaja con un solo grupo y las unidades de análisis no son asignadas aleatoriamente al mismo, se analiza una sola variable y no existe la posibilidad de comparación de grupos. Adicionalmente existen muy pocas probabilidades de que el grupo sea representativo de los demás.

Métodos de la investigación. Métodos teóricos

En la investigación se utilizaron diferentes métodos, los mismos que nos permitieron guiar y orientar todo el proceso investigativo entre ellos: el histórico-lógico, análisis y síntesis, inductivo y deductivo, empíricos, estadístico, los mismos se utilizaron de tal manera que destacamos aquellos aspectos relevantes en el marco teórico, sus conceptos y teorías de carácter significativo que se han aportado. Se analizaron las dificultades existentes en los factores implicados, cuanto a la escasa práctica de métodos y técnicas de aprendizaje para desarrollar la afec-

tividad; tomando como referencia los problemas que se están dando en la actualidad en la vinculación de la Universidad con la Sociedad, sobretodo en el cambio que estamos viviendo

y teniendo en cuenta la oportunidad que se nos brinda de formar parte del mejoramiento de la calidad de vida y del buen vivir en general.



Estrategia metodológica de integración e interacción de los factores socioculturales, de la comunidad Tierras Coloradas en la ciudad de Loja

DISCUSIÓN

Para iniciar la discusión emplearemos un análisis exhaustivo basado en criterios negativos y positivos que han generado las insuficiencias actuales en el proceso de universidad-sociedad, en la actualidad, que limitan su esencia y el objetivo principal de las universidades

La situación actual de la relación Universidad-Sociedad, en su proceso de vinculación de la Carrera de Educación Básica con la comunidad Tierras Coloradas de la ciudad de Loja. Las deficiencias detectadas en esta investigación arrojaron que la comunidad de Tierras Coloradas es una zona de alto riesgo, alcoholismo, drogadicción, enfermedades, medio ambiente deteriorado. Los docentes de la carrera de Educación Básica no están preparados teóricamente para llevar adelante la vinculación con la sociedad, La carrera no cuenta con recursos financieros para desarrollar este proyecto, los estudiantes no asumen el protagonismo que requiere el proceso de vinculación con la sociedad y en la Carrera este proceso sustantivo se coloca en desventaja con las restantes funciones.

Se trabaja con el modelo tradicional ya que se continúa aplicando el modelo tradicional, donde aún existen profesores dedicados solo a la parte académica, que restan importancia al proceso de vinculación con la sociedad, existe presencia cultural, artística y deportiva como únicos recursos para llevar adelante dicha vinculación y no se tiene en consideración en la evaluación del docente su proyección en la vinculación con la comunidad.

Es por ello que se necesita de la elaboración de un proyecto de vinculación con la comunidad que integre lo académico y la investigación en diferentes sectores de las comunidades cercana a la institución universitaria. Los indicadores positivos que debe de aportar la propuesta

de la estrategia metodológica de integración e interacción de los factores socioculturales, de la comunidad tierras coloradas en la ciudad de Loja son los siguientes:

Docentes como guía, orientador y motivados, con una alta preparación y proyección en la vinculación con la sociedad, Los estudiantes son protagonista en la comunidad, con acciones competentes que causan impactos sociales, con aportes en la capacitación, la cultura, la recreación el deportes y lo académico y en la investigación, reconocido por los directivos de la comunidad que se atiende.

Se aplican nuevos modelos cognitivo y constructivistas, con métodos activos, con variadas opciones deportivas culturales, recreativas, investigativas y académicas en función de la comunidad de Tierras Coloradas. Propuesta de una estrategia metodológica que integre a la comunidad tierras coloradas con la carrera de Educación Básica.

Se elabora una estrategia metodológica a través de un proyecto de vinculación con la comunidad Tierra Coloradas, que integra lo académico y la investigación en diferentes sectores. Se integran el gobierno local, las empresas y la universidad. Existe satisfacción en los docentes, estudiantes y los miembros de la comunidad por la propuesta de la estrategia metodológica integradora en función de mejorar el vínculo universidad-sociedad. Reconocimiento de las autoridades del gobierno local, los directivos comunitarios y de la propia Universidad Nacional de Loja, por los resultados alcanzados en el proyecto de vinculación con la sociedad elaborado por la Carrera de Educación Básica.

■ CONCLUSIONES

- El Barrio Tierras Coloradas es una zona de alto riesgo, alcoholismo, drogadicción, enfermedades, medio ambiente deteriorado.
- Docentes de la carrera de Educación Básica con bajos conocimientos para llevar adelante la vinculación con la sociedad.
- La Carrera no cuenta con recursos financieros para desarrollar este proyecto.
- Los estudiantes no asumen el protagonismo que requiere el proceso de vinculación con la sociedad.
- En la Carrera este proceso sustantivo se coloca en desventaja con las restantes funciones.
- Las actividades de vinculación con la sociedad, han transitado por un marcado tratamiento al componente artístico literario.
- Insuficiente dominio de sus referentes teóricos metodológicos, limitada concepción de actividades desde una visión integracionista del proceso extensionista.
- No existe una proyección responsable de la extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Loja, hacia la sociedad en general.
- Se construye y aplica una estrategia metodológica de integración e interacción de los factores socioculturales, de la comunidad Tierras Coloradas en la ciudad de Loja que contribuye a disminuir las problemáticas existentes.

■ RECOMENDACIONES

- Continuar profundizando en el estudio de la estrategia metodológica de integración e interacción de los factores socioculturales, de la comunidad Tierras Coloradas en la ciudad de Loja.
- Aplicar la estrategia metodológica de integración e interacción de los factores socioculturales, de la comunidad Tierras Coloradas en la ciudad de Loja.
- Establecer un sistema de divulgación y comunicación de la estrategia de integración propuesta que se pueda aplicar a otras comunidades vulnerables de la ciudad de Loja.

LITERATURA CITADA

Báez P. (2010). La universidad latinoamericana y el siglo XXI: Algunos retos estructurales. En *VVAA: Paulo Freire y la Agenda de la Educación Latinoamericana en el siglo XXI*. CLACSO.

Barberá, E.; Badia, A. y Mominó, J. (2009). *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona: Horsori.

Barbosa, I. F. (2010). *La Extensión Universitaria en España e Iberoamérica. Desde la Constitución de Cádiz (1812) a las Universidades Andaluzas*. Trabajo no publicado, Universidad de Cádiz, Andalucía.

Beane, J. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.

Bendicho, L. M. (2002). *La Extensión Universitaria en Cuba y su impacto en la comunidad*. Ciudad de La Habana.

Castillo, G. J. (2007). "La configuración de las ciudadanías en estudiantes universitarios y universitarias de pregrado en Manizales, Colombia". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales*. Vol 5. N° 2. Julio-Diciembre 2007. CINDE-Universidad de Manizales. Colombia. Pp. 755-810.

Cedeño F. (2014). *Tendencias del proceso de gestión de la Extensión Universitaria y su impacto cultural*. *Revista humanidad de medicas* [internet]. 2012 [citado mayo 12(3)]. Disponible en: <http://www.humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/issue/view/>

Cruz, J. (2006). *El rol y el ejercicio de los sistemas educativos a distancia. En las próximas décadas siglo XXI*. Ponencia presentada en el Congreso Mundial de la Educación Superior a Distancia. Bogotá.

De Sousa, S. B. (2012). *La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y*

emancipadora de la universidad. Caracas: Centro Internacional Miranda.

Essenf, S. (2010). *¿Por qué incluir la Extensión Universitaria en el currículum de todas las carreras?* *UNA DOCUMENTA* 12(1-2), 5.

Fernández, L. M. (2012). *El modelo de gestión de la Extensión Universitaria para la UPR. Tesis en opción al grado científico de Dra. en Ciencias de la Educación*. México: Paidós.

Goff, M. (2001). *Los intelectuales en la Edad Media*. Barcelona: Gedisa.

González, G. R. y González, M. (2002). *La gestión de la extensión universitaria desde la perspectiva cubana*. *Revista Cubana de Educación Superior*, Volumen 1, nº 2. Ciudad Habana.

González, G. R. y González, M. (2015). *Las nuevas transformaciones de la gestión de la extensión universitaria*. Ciudad Habana. Cuba.

González, C. P. (2001). *La Universidad necesaria en el Siglo XXI*. México: Era.

Guerrero, P. (2015). *La vinculación universitaria y sus aportes en los barrios vulnerables*. Departamento de Extensión Universitaria. México: Paidós.

Hernández, A. (2011). *La Extensión Universitaria: Jerarquía y Contexto*. En *Tópica Extensa*. México.

Malagón, P. L. (2003). *La pertinencia en la educación superior. Elementos para su comprensión*. *Revista de la Educación Superior*, XXXII (3), 127. Disponible: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/rev-sup/127/03.html[Consulta 2009, octubre 15].

Martínez, P. (2015). *La relación Universidad Sociedad desde una perspectiva holística*. Universidad Antioquia. Colombia.

Maya Jariego, I. (2004). "Sentido de comunidad y potenciación comunitaria . Apuntes de Psicología, Vol. 22, número 2, págs. 187-211. Colegio oficial de Psicología de Andalucía Occidental- Universidad de Sevilla.

Ochoa, N. (2011). La Extensión Universitaria en el Actual Contexto del País. UNA Documenta, 12(1-2), 17-22.

Pérez, T. (2007). Caracterización de los vínculos de extensión universitaria con las carreras de educación integral. Un enfoque descriptivo, interpretativo e iluminativo. Caracas: Fondo Editorial del IPASME.

Petrus, A. (2006) (coord.). Pedagogía Social. Barcelona: Ariel.

Piña, E. (2005). La praxis pedagógica de los docentes formadores una declaración de significados UPEL – Venezuela.

Sánchez. (2015). La relación universidad sociedad, como vía de solución al ambiente cultural de la población. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. Cuba.

Simbaña, H. (2014). La vinculación con la sociedad una necesidad en el currículo universitario. Ponencia presentada en Universidad de Cienfuegos- Cuba. Quito – Ecuador.

Tonon, G. (2009) (comp). Comunidad, participación y socialización política. Espacio Editorial. Bs. As.

Tünnermann, C. (2000). El Nuevo Concepto de Extensión Universitaria y Difusión Cultural. Universitaria. 2000, 3(1).

UNESCO, (2009, julio). Conferencia Mundial sobre Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París: Autor.

Valdivieso, A. F. (2012). Hacia una Nueva Interpretación de la Extensión Universitaria. En Tópica Extensa. UPEL-Vicerrectorado de Extensión. 2(2).

Véliz - Gutiérrez J, Pérez- Díaz N, Fernández - Montequín Z, Véliz - Martínez D, Concepción - Pérez N. (2011) La Extensión Universitaria y la Promoción de Salud en la Atención Primaria, Universidad Médica de Pinar del Río. Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río [revista en Internet]. 2011 [citado 2015 Nov 12]; 15(4): [aprox. 12 p.]. Disponible en: <http://www.revcm-pinar.sld.cu/index.php/publicaciones/article/view>

Efectos del entrenamiento en liderazgo desde la Teoría de Rango Completo

Effects of Leadership Training from Full Range Theory

Gabriela Álava^{1}*

Lucía Domínguez Vázquez¹

Bernarda Guerrero¹

Lucía Pinos¹

Dolores Sucozhañay¹

Francisco Francés²

1. Universidad de Cuenca – Ecuador

2. Universidad de Alicante – España

*Autor para correspondencia: gabriela.alava@ucuenca.edu.ec

RECIBIDO: 30/09/2016

APROBADO: 16/11/2016

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo analizar los efectos del entrenamiento del programa de formación "Liderazgo Transformacional Ecuador 2014" en resultados de liderazgo como eficacia, satisfacción, extra esfuerzo desde la teoría de rango completo planteada por Bass (1985). En la fase de levantamiento de información se aplicó el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ) validado por Bass y Avolio (1991), durante tres momentos del proceso y con ello se consolidó una muestra pareada; a partir de la cual, se generaron análisis de regresión y correlación, que muestran la preeminencia explicativa en todas las dimensiones del estilo de liderazgo transformacional (estimulación intelectual, motivación inspiracional, influencia idealizada atributos, influencia idealizada comportamiento, consideración individual) y dos

ABSTRACT

This article aims to analyze the effects of the training program "Transformational Leadership Ecuador 2014" on leadership results such as effectiveness, satisfaction and extra effort according to full range theory raised by Bass (1985). In the information gathering phase, the Multifactorial Leadership Questionnaire (MLQ), validated by Bass and Avolio (1991), was applied on three different moments of the training process and a paired sample was created. Then, regression and correlation analysis showed that all dimensions included in the survey have explanatory preeminence in transformational leadership style (intellectual stimulation, inspirational motivation, influences of idealized influence, influence of idealized behavior, individual consideration) and also in two dimensions of transactional leadership (contingent reward

dimensiones del liderazgo transaccional (recompensa contingente y dirección por excepción activa) que inciden en los resultados de un líder.

Palabras clave: Eficacia, Satisfacción, Extra Esfuerzo, Liderazgo transformacional, Liderazgo transaccional.

and active management by exception) that affect the results of a leader.

Keywords: Efficiency, Satisfaction, Extra Effort, Transformational Leadership, Transactional Leadership.

■ INTRODUCCIÓN

El estudio del liderazgo y de los procesos de capacitación son importantes no sólo para la persona que se prepara sino para la sociedad en donde se desenvuelve; ya que sus acciones permitirán que las personas que colaboran, o están en el entorno del líder, aporten lo mejor de sí mismos, realizando sus actividades más allá del propio interés y en función del bien de la organización. La clave no está en que una persona o líder tenga únicamente carisma, inspire, tenga visión o motive, sino que a partir de esas habilidades desarrolle competencias que le permitan generar resultados como producto de su labor. En un liderazgo efectivo es indispensable la obtención de resultados pues sin ellos no se generaría la confianza y la figura de un auténtico líder.

En este sentido, el presente artículo analiza los efectos del proceso de capacitación en los estilos de liderazgo de la teoría de rango completo. Los estudios del liderazgo se han multiplicado, es así que autores como Bass y Avolio (1991) han identificado tres estilos de liderazgo desde la teoría planteada: el transformacional, el transaccional y el pasivo o no liderazgo. A su vez, autores como Perez, Bañuelos y Moreno (2014 y 2015), han identificado tres dimensiones para medir resultados de: Eficacia, Satisfacción y Extra esfuerzo a partir del estilo de liderazgo de la teoría de rango completa de Bass y Avolio (1991).

La estructura del presente trabajo inicialmente contiene una revisión de la literatura

sobre los temas en cuestión, que nos permite plantear la interrogante de si los procesos de capacitación sobre liderazgo inciden significativamente en el estilo de liderazgo de los participantes y en los resultados de eficacia, satisfacción y extra esfuerzo; de igual manera, un análisis de la literatura, nos permite plantear seguidamente los instrumentos y técnicas metodológicas para alcanzar el objetivo. Finalmente, se presentan los resultados, la discusión, las conclusiones y recomendaciones a las que se llega con la investigación.

En relación a la teoría de liderazgo de rango completo, de Bass y Avolio (1991), una revisión de la literatura indica que el instrumento validado para medir los tipos de liderazgo y como han influido en resultados de eficacia, satisfacción y extra esfuerzo es el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ). Por ello, para medir el impacto del proceso de capacitación en Liderazgo Transformacional, se aplicó el MLQ en tres momentos a una muestra representativa de los participantes. Para evaluar la influencia del proceso de capacitación se emparejaron las muestras de las tres rondas de aplicación del cuestionario, y con la técnica estadística de análisis de regresión y correlación se analizaron y contrastaron los resultados en función de las hipótesis:

H1: Hay una diferencia estadísticamente significativa en el estilo de liderazgo de los participantes después del programa de formación en "Liderazgo Transformacional Ecuador 2014 .

H2: Hay una diferencia estadísticamente

significativa en los resultados del liderazgo después del programa de formación en "Liderazgo Transformacional Ecuador 2014".

H3: Hay una relación positiva entre el estilo de liderazgo transformacional y los resultados esperados del liderazgo.

Estilos de liderazgo: El modelo de liderazgo de rango completo

El liderazgo ha sido considerado como un elemento fundamental para el desarrollo de las organizaciones. Yukl (2013) define al liderazgo como "el proceso de influir sobre otras personas para conseguir su comprensión y consenso acerca de las acciones y medidas necesarias en una situación dada, y el proceso de facilitar los esfuerzos individuales y colectivos para conseguir objetivos comunes" (p. 23). El análisis del liderazgo ha tenido una evolución bastante grande a lo largo de los años. Este análisis ha partido desde teorías como la de los rasgos, que ponía énfasis en características del líder tales como personalidad, valores y destrezas, hasta llegar a teorías integradoras como las de liderazgo carismático y transformacional que enfatizan en otras variables además del líder (Marshall, 2008).

Varias investigaciones han mostrado que el liderazgo transformacional es mucho más efectivo en procesos de cambio (Bass, 1990; Eisenbach, Watson & Pillai, 1999; Herold, Fedor, Caldwell & Liu, 2008; Kneese & Ballinger, 2009; Pearce & Sims, 2002). Además, varios estudios han reportado también una relación positiva entre el estilo transformacional y el compromiso organizacional (Barling, Weber & Kelloway, 1996), una fuerte conexión con la visión (Howell & Shamir, 2005) y confianza en el liderazgo (Arnold, Barling & Kevin Kelloway, 2001). Por ejemplo, Bommer, Rich y Rubin (2005), llegan a la conclusión de que el liderazgo transformacional reduce el cinismo de

los empleados sobre el cambio organizativo. En la misma línea, el estudio realizado por Hill, Seo, Kang y Taylor (2011) identifica al liderazgo transformacional como una influencia positiva para el compromiso con el cambio. Estos resultados han hecho que este estilo de liderazgo sea mucho más difundido y estudiado.

El liderazgo transformacional permite que el rendimiento de los seguidores vaya más allá de su propio interés y se mueva hacia el interés de la organización (Bass, 1990; Eisenbach et al, 1999; Yukl, 2002). El estilo transformacional está principalmente dirigido a la forma en que los líderes transforman y motivan a sus seguidores por medio de la influencia idealizada, la motivación inspiradora, la consideración individualizada, y la estimulación intelectual (Bass y Avolio, 1994). La influencia idealizada implica que el líder sirve de modelo para la perseverancia y el sacrificio (Kouzes y Posner, 2012). Los líderes son admirados, respetados y generan confianza (Bass y Riggio, 2006). La motivación inspiradora es motivar a los seguidores a través de proporcionar una visión atractiva, e inspirarlos para conseguirla (Bass y Riggio, 2006). La consideración individualizada es prestar atención a las necesidades y deseos de cada individuo (Bass, 1990; Bass y Avolio, 1994). Por último, la estimulación intelectual que incentiva a los seguidores a ser innovadores y buscar nuevas soluciones a sus problemas (Bass y Riggio, 2006).

El liderazgo transformacional generalmente ha sido explicado en relación con el liderazgo transaccional (Bass, 1990), el que es definido como un proceso de intercambio en donde los líderes "prometen y entregan recompensas a los empleados para llevar a cabo las tareas" (Bass, 1990, p. 30). El liderazgo transaccional tiene dos componentes: gestión activa por excepción que se define como la búsqueda y tratamiento de las irregularidades, errores, excepciones y desviaciones de las normas (Bass, 1990) y, la

recompensa contingente que incluye la clarificación de las expectativas y ofrece un reconocimiento cuando se alcanzan los objetivos.

Bass y Avolio (1991) integran a los estilos transformacional y transaccional, el estilo de liderazgo pasivo o no liderazgo, para desarrollar el "modelo de liderazgo de rango completo". El liderazgo pasivo comprende dos componentes, denominados, *laissez-faire* y la gestión pasiva por excepción (Bass, 1990). *Laissez-faire* o "no liderazgo" es evitar involucrarse o tomar decisiones sobre temas importantes. La gestión pasiva por excepción es dar, sistemáticamente, una respuesta pasiva y reactiva a situaciones y problemas (Avolio y Bass, 1991).

Resultados de Liderazgo de la teoría de Rango Completo

Pérez, Bañuelos y Moreno (2015) y Pérez, Bañuelos y Moreno (2014) han conceptualizado las tres dimensiones de resultados de liderazgo de Bass y Avolio. Ellos definen Extra Esfuerzo (EE) como el grado de disposición de la persona de emplear energía y ánimo en las actividades de la organización, mientras que la Satisfacción (S) hace referencia al grado de aceptación de la actuación y confianza de la persona como la relación con los demás. Mientras que Efectividad (E) se refiere a la capacidad de lograr las metas y de la participación en equipos de trabajo.

Investigaciones previas

Howell y Avolio (1993) reportaron evidencia para apoyar el efecto de aumento cuando el resultado era desempeño de la unidad de negocio. Los resultados demuestran un punto fundamental con respecto al modelo original, (1985) de la dirección de Bass: el liderazgo transaccional proporciona una base para un liderazgo eficaz, pero una mayor cantidad de esfuerzo ex-

tra, la efectividad y la satisfacción son posibles a partir de los empleados mediante el aumento de liderazgo transaccional con el transformacional. La gama completa de potencial se logra a través de ambos, no uno contra el otro estilo de liderazgo.

El esfuerzo extra generado por el liderazgo transformacional se demostró recientemente en un estudio con 39 unidades de combate de Singapur. Ben Chang y Ployhart (2004) mostraron que la escala de liderazgo transformacional tuvo un coeficiente de validez 0.30 con el desempeño de la unidad en condiciones de funcionamiento normales. Sin embargo, el coeficiente de validez se elevó a 0.60 para la predicción de liderazgo transformacional máximo de la unidad frente al nivel de rendimiento típico en un contexto de evaluación muy difícil.

Se afirma que en contraste con el liderazgo transformacional, el liderazgo transaccional produce niveles más altos de Eficacia, Satisfacción y Extra Esfuerzo, (Avolio, Waldman, y Einstein, 1988; Howell y Avolio, 1993; Avolio y Bass 1994, Lowe et al, 1996; Bass, 1985a; Dum Dum, et al., 2002, Hater & Bass, 1988; Waldman, Bass, y Einstein, 1987). Aunque estas investigaciones han encontrado la relación entre liderazgo transformacional y el impacto en diferentes ámbitos, no directamente con las tres dimensiones. Por ejemplo Avolio, Waldman, y Einstein (1988) encontraron en su investigación conexión entre liderazgo transformacional, liderazgo transaccional y el desempeño de la organización. Además, los resultados del proceso de liderazgo transformacional están asociados a quienes son más capaces de auto guiarse, asumiendo la responsabilidad de sus propias acciones, y la obtención de recompensas a través del auto refuerzo.

Perez, Bañuelos y Moreno (2015) evaluaron los resultados de los líderes a través de la percepción de los subordinados. Los resultados señalan que el estilo de liderazgo que tuvo una

mayor correlación con la Eficacia del líder fue el liderazgo transformacional, con un coeficiente de Pearson de 0,925 en comparación con el liderazgo transaccional, con un coeficiente de 0,646. Además, las conductas pasivas del liderazgo transaccional generan en el subordinado una correlación negativa en relación a la Eficacia del líder, en tanto que las conductas activas del liderazgo transaccional generan una correlación positiva.

Pérez, Bañuelos y Moreno (2014) encuentran que los dos estilos de liderazgo correlacionan positivamente con la variable de resultado Eficacia; sin embargo, es necesario destacar que el estilo de liderazgo que tuvo una mayor correlación fue el Liderazgo Transformacional en comparación con el Liderazgo Transaccional.

Dominguez, Santellán y Ramírez (2013), identifican la relación de las variables independientes sobre las variables dependientes de resultados (satisfacción, esfuerzo extra y efectividad) en función del estilo de liderazgo practicado. Las relaciones observadas entre los estilos de liderazgo con mayor intensidad son las dadas entre Liderazgo transformacional-Satisfacción, Liderazgo transformacional-Eficacia, Liderazgo Transformacional-Esfuerzo extra, Liderazgo transaccional. Además, el liderazgo transformacional se relaciona intensamente con las variables de resultados con una asociación de 0,786, con un nivel de significancia del 0,01, mientras que el liderazgo pasivo no tiene una relación significativa con la variable resultados.

METODOLOGÍA

Para evaluar la incidencia del proceso de formación en Liderazgo Transformacional se realizó una investigación explicativa; a través de un análisis de la influencia de las dimensiones de los estilos de liderazgo de rango completo planteados por Bass (1985) sobre los resultados esperados de un líder.

Unidad de análisis y población

La unidad de análisis lo comprenden diversos líderes sociales de las ciudades de Cuenca, Guayaquil, Portoviejo, Riobamba y Tena, que se matricularon en el "Programa de capacitación en fortalecimiento socio-organizacional para un liderazgo transformacional con la generación de conocimientos y análisis de propuestas que dinamicen el desarrollo territorial en el Ecuador, 2014". La población está conformada por un total de 165 líderes matriculados que registraron asistencia normal al programa.

Muestra pareada

Debido a diversas características sociodemográficas, socio-laborales y socioeconómicas de la población de estudio, se decidió trabajar con una muestra representativa de 116 participantes que contempló un nivel de confianza del 95%, un margen de error máximo permisible del 5% y probabilidad estandarizada (éxito 50%, fracaso 50%) a través de un muestreo aleatorio estratificado con afijación simple. La información obtenida en la muestra de 116 participantes fue a partir de la primera ronda de encuestas, aplicada durante la ejecución del primer módulo de refuerzo del programa de formación. Durante el último módulo de capacitación se aplicó una segunda ronda de encuestas a los participantes que asistían con normalidad; sin embargo, la muestra en estudio disminuyó debido a que no todos los participantes que asistieron al último módulo fueron los que formaron parte de la muestra en un primer momento. En un tercer momento, seis meses posteriores al proceso de formación, en la entrega de certificados se aplicó la tercera ronda de encuestas a los participantes graduados, con lo cual se llegó a trabajar con una muestra pareada en los tres tiempos de 41 participantes.

Instrumento

Para medir los estilos de liderazgo de rango completo, y cómo estos explican los resultados de la gestión de un líder, se decidió utilizar el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ). El cuestionario contiene un total de 36 preguntas en escala Likert y permite medir las nueve dimensiones que forman parte de los tres estilos de liderazgo de la teoría de rango completo: liderazgo transformacional, transaccional y Laissez-Faire o no liderazgo; además presenta nueve ítems más, que nos permiten medir los tres resultados esperados de todo líder, como el extra esfuerzo, la eficacia y la satisfacción (Avolio y Bass, 1994).

Para complementar la investigación con datos de variables que respondan a las características de líderes ecuatorianos, se incorporaron 20 preguntas en escala nominal y ordinal, con categorías dicotómicas y politómicas.

Aplicación del cuestionario

El MLQ se aplicó a los participantes del programa de formación en tres tiempos (en la mitad, al final y después de seis meses de concluido el proceso) con el objetivo de medir longitudinalmente el impacto del entrenamiento.

Tiempo I: Se aplica el MLQ, primera ronda de encuestas (R1), al tercer mes de inicio del programa, durante el primer módulo de refuerzo. Tiempo II: se realiza la segunda ronda de encuestas (R2), al final del proceso de capacitación, durante el desarrollo del módulo 11: "Mediación y resolución de conflictos". Tiempo III: la tercera recolección de datos (R3), se ejecuta seis meses posteriores al programa de formación. En las tres rondas de encuestas se obtuvo una base de datos (B1, B2 y B3) con sus correspondientes análisis (A1, A2 y A3).

Finalmente, para el análisis longitudinal del

impacto del proceso de formación, se genera con el programa estadístico *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)* versión 20, una sola base de datos con casos pareados en las tres rondas de las encuestas (B1, B2 y B3).

Técnicas de análisis

Se describe la muestra objeto de análisis y luego se utilizan las técnicas de correlación y regresión múltiple, con las cuales se prueban las relaciones y la influencia explicativa de los estilos de liderazgo de rango completo (liderazgo transformacional, liderazgo transaccional y liderazgo pasivo), así como también cada una de sus dimensiones en los resultados esperados del liderazgo (eficacia, satisfacción y extra esfuerzo), en las tres rondas de encuestas.

■ RESULTADOS

Estadísticos descriptivos

Los 116 participantes que conforman la muestra de estudio, están divididos proporcionalmente según su sexo: 57 hombres y 59 mujeres. La edad promedio, tanto de hombres como de mujeres es de 35 años, con una desviación típica de 9 años. Con respecto al sector de trabajo, el 58% de ellos pertenecen al sector público (administración local y regional), un 36% al sector privado (empresas privadas y ONGs) y un 7% son del sector comunitario y social. Un 45% de los encuestados afirman tener entre 1 y 5 años de experiencia laboral; 22% de participantes tiene menos de un año de experiencia en el trabajo; un 18% tienen entre 6 y 10 años de experiencia; y, un 14% de participantes tiene más de 10 años de experiencia laboral (Ver Tabla N° 1)

Prueba de hipótesis

Se plantearon tres hipótesis para respon-

der al objetivo planteado, para contrastarlas se usó la técnica de regresión múltiple y las correlaciones bivariadas, en los tres tiempos de aplicación del cuestionario, esto permitió evaluar el cambio en el tiempo de las relaciones y la capacidad predictiva de los estilos de liderazgo de rango completo y los resultados esperados de un buen líder.

H1: Hay una diferencia estadísticamente significativa en el estilo de liderazgo de los participantes después del programa de formación en "Liderazgo Transformacional Ecuador 2014 .

H3: Hay una relación positiva entre el estilo de liderazgo transformacional y los resultados esperados del liderazgo.

El liderazgo transformador es el único que posee significancia empírica y capacidad predictiva sobre los distintos resultados esperados del ejercicio de liderazgo (extra esfuerzo, eficacia y satisfacción), en los tres tiempos de aplicación de los cuestionarios, mostrando en todos los casos el *p-value* menor a 0,05 ($p < 0,05$). Sin embargo, los líderes transaccionales mantienen una relación positiva con los resultados esperados del liderazgo en al menos dos tiempos de aplicación de las encuestas (T1 y T2), más no tienen influencia explicativa. Con respecto al liderazgo pasivo, se evidencia que no posee ni relación ni influencia sobre los resultados del liderazgo (Ver Tabla N° 2).

Estos resultados son coherentes en relación a la teoría, ya que los líderes transformadores inspiran a sus subordinados para conseguir altos niveles de esfuerzo y dedicación, siendo primero una figura de ejemplo, por lo que sus resultados están íntimamente relacionados y explicados por este estilo de liderazgo. Por lo antes expuesto, se corrobora la primera hipótesis, con una fuerte evidencia según el valor *p*, igual a 0,004 (Ver Tabla N° 2).

Los líderes transaccionales, a pesar que no

presentan una capacidad explicativa sobre los resultados esperados de un liderazgo, si mantienen una relación positiva significativa con estos, en el T1 y T3. Esto es porque los líderes transaccionales premian el cumplimiento de metas y objetivos de sus subordinados.

A continuación nos centraremos en las dimensiones internas del estilo de liderazgo transformacional y transaccional, para determinar su relación y la capacidad predictiva diferencial de sus componentes sobre los distintos resultados esperados de liderazgo, en las 3 rondas de encuestas.

Dimensiones internas de los estilos de rango completo - resultados esperados del liderazgo

1. Correlaciones

Como se indicó anteriormente, los individuos que presentan un liderazgo transformacional van de la mano con los resultados de un buen líder, por la relación significativa que mantienen. Lo mismo sucede a nivel desagregado (Ver Tabla No 3), todas las dimensiones internas correspondientes al estilo de liderazgo transformacional mantienen una relación positiva y significativa con los resultados esperados de un buen líder, en los tres tiempos, con un 99% y 95% de confianza. Esto significa que, mientras más transformacionales sean los líderes, al presentar altos niveles de estimulación intelectual, motivación inspiracional, carisma (influencia idealizada atributos y comportamiento) y consideración individualizada, mejores serán sus resultados esperados y su desempeño en rol laboral en su ambiente de trabajo.

Con respecto al liderazgo transaccional y sus dimensiones internas, se destaca que al menos dos de sus tres componentes se relacionan significativamente con los resultados espe-

rados de un buen líder. Estos son, recompensa contingente y dirección por excepción activa. Teóricamente estos resultados se sustentan ya que los líderes transaccionales recompensan a sus subordinados por su labor, esto influye positivamente para que se cree un ambiente de mayor dedicación en el trabajo y satisfacción por el premio al esfuerzo. Así mismo, la aclaración de metas y objetivos conlleva a un proceso de disciplina y control sobre las actividades a realizarse para su cumplimiento, generando un desempeño más eficaz en el trabajo y evitando futuros inconvenientes (dirección por excepción activa). La intervención inusual, después de que situaciones problemáticas se vuelvan graves (dirección por excepción pasiva) no forman parte de las acciones de un buen líder, por lo tanto, no se relacionan con sus resultados esperados, tal y como se evidencia empíricamente en la Tabla No 3 (con un p-value mayor a 0,05, que indica una relación no significativa, en los tres tiempos).

2. Capacidad Explicativa

H2: Hay una diferencia estadísticamente significativa en los resultados del liderazgo después del programa de formación en "Liderazgo Transformacional Ecuador 2014".

En la *Tabla No 4* se muestran los betas obtenidos en cada una de las regresiones planteadas entre los resultados de los estilos de liderazgo (eficacia, satisfacción y extra esfuerzo) y cada una de las dimensiones del liderazgo transformacional y transaccional. Se observa que las dimensiones motivación inspiracional e influencia idealizada (atributos) del liderazgo transformacional en los tres momentos de evaluación poseen fuerte capacidad predictiva en el cumplimiento de resultados del líder. En cambio, la estimulación intelectual que posee significancia explicativa sobre los resultados del liderazgo en los dos primeros momentos de evaluación, pierde capacidad de influencia para los 3 resultados en el tiempo 3.

En lo referente al liderazgo transaccional la dimensión recompensa contingente es la que en los 3 momentos de aplicación del cuestionario demuestra mayor poder explicativo sobre los resultados. Lo que indica de acuerdo a lo manifestado por Bass y Avolio (1997) que las conductas a través de las cuales los líderes recompensan a los subordinados buscan generar cumplimiento de las metas y objetivos establecidos. Con respecto a las dimensiones dirección por excepción activa y pasiva, la mismas no demuestran comparativamente en los 3 momentos de evaluación poder explicativo sobre los resultados del liderazgo.

Variables	Media	Categorías	Casos/%
Edad	35,6		116
Género		Hombre Mujer	57 59
Sector de trabajo		Sector público Sector privado Sector comunitario y social	58% 36% 7%
Años de experiencia		Menos de un año Entre 1 y 5 años Entre 6 y 10 años Más de 10 años	22% 45% 18% 14%

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la muestra objeto de estudio.

Elaboración: Autores.

Fuente: Base de datos R1, R2 y R3 – Programa en Liderazgo Transformacional 2014

	Eficacia R1				Eficacia R2				Eficacia R3			
	R	Sig.	β	Sig.	R	Sig.	β	Sig.	R	Sig.	β	Sig.
Liderazgo transformacional	,710**	,000	,727	,000	,508**	,000	,601	,001	,674**	,000	,477	,004
Liderazgo transaccional	,488**	,000	,064	,646	,137	,358	,036	,852	,460**	,000	,163	,287
Liderazgo pasivo	-,036	,773	,042	,712	-,107	,475	-,095	,627	-,246*	,043	-,097	,484

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

	Satisfacción R1				Satisfacción R2				Satisfacción R3			
	R	Sig.	β	Sig.	R	Sig.	β	Sig.	R	Sig.	β	Sig.
Liderazgo transformacional	,527**	,000	,553	,001	,571**	,000	,636	,000	,630**	,000	,451	,012
Liderazgo transaccional	,414**	,000	,117	,471	,115	,426	-,015	,927	,329**	,006	,042	,803
Liderazgo pasivo	,081	,509	,223	,098	-,137	,343	-,122	,469	-,225	,065	-,011	,942

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

	Extra esfuerzo R1				Extra esfuerzo R2				Extra esfuerzo R3			
	R	Sig.	β	Sig.	R	Sig.	β	Sig.	R	Sig.	β	Sig.
Liderazgo transformacional	,679**	,000	,613	,000	,637**	,000	,520	,001	,606**	,000	,429	,017
Liderazgo transaccional	,522**	,000	,208	,145	,370**	,008	,233	,144	,414**	,000	,077	,645
Liderazgo pasivo	-,034	,781	-,018	,875	-,143	,316	-,205	,192	-,144	,240	,007	,966

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 2. Correlaciones y regresiones entre los resultados esperados del liderazgo y los estilos de liderazgo de rango completo

Elaboración: Autores.

Fuente: Base de datos R1, R2 y R3 – Programa en Liderazgo Transformacional 2014.

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Dimensiones	EFICACIA			SATISFACCIÓN			EXTRA ESFUERZO											
	Ronda 1		Ronda 2		Ronda 3		Ronda 1		Ronda 2		Ronda 3							
	R	Sig.	R	Sig.	R	Sig.	R	Sig.	R	Sig.	R	Sig.						
Estimulación intelectual	,591**	,000	,448**	,002	,487**	,000	,461**	,000	,409**	,003	,350**	,003	,585**	,000	,488**	,000	,417**	,000
Motivación inspiracional	,515**	,000	,354*	,015	,574*	,000	,358**	,003	,597**	,000	,617**	,000	,566**	,000	,672**	,000	,648**	,000
Influencia idealizada: atributos	,538**	,000	,454**	,001	,566**	,000	,409**	,001	,474**	,001	,566**	,000	,481**	,000	,453**	,001	,443**	,000
Influencia idealizada: comportamiento	,515**	,000	,413**	,004	,510**	,000	,293*	,015	,410**	,003	,422**	,000	,421**	,000	,419**	,002	,381**	,001
Consideración individual	,634**	,000	,393**	,006	,557**	,000	,545**	,000	,462**	,001	,564**	,000	,629**	,000	,605**	,000	,532**	,000
Recompensa contingente	,532**	,000	,249	,092	,541	,000	,509**	,000	,304*	,032	,489**	,000	,608**	,000	,477**	,000	,556**	,000
Dirección por excepción pasiva	,017	,893	,129	,386	,079	,524	,099	,422	-,004	,975	,003	,982	,051	,679	,261	,064	,022	,861
Dirección por excepción activa	,440**	,000	-,016	,916	-,359**	,003	,258*	,033	,034	,817	,237	,052	,415**	,000	,166	,243	,324**	,007

Tabla 3. Correlaciones entre los resultados del estilo de liderazgo y las dimensiones de los estilos de liderazgo de rango completo.
Elaboración: Autores.
Fuente: Base de datos R1, R2 y R3 – Programa en Liderazgo Transformacional 2014

Dimensiones	EFICACIA			SATISFACCIÓN			EXTRA ESFUERZO											
	Ronda 1		Ronda 2		Ronda 3		Ronda 1		Ronda 2		Ronda 3							
	β	Sig.	β	Sig.	β	Sig.	β	Sig.	β	Sig.	β	Sig.						
Estimulación intelectual	,350	,031	,602	,021	,020	,890	,415	,020	,585	,010	-,050	,695	,415	,018	,649	,003	,031	,834
Motivación inspiracional	,484	,056	,071	,739	,358	,044	,251	,356	,787	,006	,259	,099	,688	,013	,976	,000	,703	,000
Influencia idealizada: atributos	,492	,015	,182	,343	,415	,004	,279	,193	,095	,568	,346	,007	,261	,216	,111	,511	,285	,047
Influencia idealizada: comportamiento	-,143	,490	,076	,790	-,099	,535	-,267	,242	-,025	,920	-,154	,280	-,151	,498	-,433	,092	-,446	,009
Consideración individual	,265	,245	-,022	,951	,223	,273	,299	,231	-,278	,375	,281	,124	,230	,347	-,218	,483	,301	,151
Recompensa contingente	,550	,011	,616	,011	,155	,411	,538	,003	,667	,003	,311	,061	,747	,001	,806	,000	,443	,033
Dirección por excepción pasiva	-,051	,682	,162	,235	,085	,398	-,059	,594	-,053	,676	,046	,591	-,028	,815	,250	,045	,023	,832
Dirección por excepción activa	,360	,007	-,076	,505	,220	,055	,292	,015	,061	,564	,045	,640	,349	,007	-,041	,698	,103	,396

Tabla 4. Regresiones entre los resultados del estilo de liderazgo y las dimensiones de los estilos de liderazgo de rango completo.
Elaboración: Autores.
Fuente: Base de datos R1, R2 y R3 – Programa en Liderazgo Transformacional 2014

■ DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos corroboran lo planteado por Pérez, Bañuelos y Moreno (2014, 2015), Domínguez Aguirre, Santellán Palaox y Ramírez Campos, (2013), en que los estilos de liderazgo transformacional y transaccional correlacionan de forma positiva con las variables de resultados (eficacia, satisfacción y extra esfuerzo) mostrándose siempre un coeficiente de correlación más alto en el estilo de liderazgo transformacional en comparación al estilo de liderazgo transaccional.

Respecto al nivel explicativo que ejercen los tipos de liderazgo en la obtención de resultados como eficacia, satisfacción y extra esfuerzo, se comprueba en parte lo planteado en la literatura. Ratificándose que, a medida que incrementa el liderazgo transformacional se producen niveles más altos de eficacia, satisfacción y extra esfuerzo del líder (Bass, 1985). Estos resultados son coherentes en relación a la teoría, ya que los líderes transformadores inspiran a sus subordinados para conseguir altos niveles de esfuerzo y dedicación, por lo que sus resultados están íntimamente relacionados y explicados por este estilo de liderazgo. Sin embargo, no se llega a comprobar que con un incremento del estilo de liderazgo transaccional se produzcan explicaciones significativas de resultados (eficacia y satisfacción) más que en la dimensión del liderazgo transaccional recompensa contingente que demuestra explicaciones significativas en resultados extra esfuerzo del líder.

Se sugiere en futuras investigaciones profundizar en el análisis del nivel explicativo de cada una de las dimensiones de los dos estilos de liderazgo en las variables de resultados; ya que en base a lo obtenido inferimos que, para alcanzar liderazgos transformacionales eficaces, que inspiren, generen confianza, demuestren energía y esfuerzo para alcanzar resultados, es necesario trabajar a la par del estilo de liderazgo transaccional.

■ CONCLUSIONES

El liderazgo transformacional posee significancia empírica y capacidad predictiva sobre los distintos resultados esperados del ejercicio de liderazgo (eficacia, satisfacción y extra esfuerzo), en los tres tiempos de aplicación de los cuestionarios. Sin embargo, los líderes transaccionales mantienen una relación positiva con los resultados esperados del liderazgo, en al menos dos tiempos de aplicación de las encuestas (T1 y T2), más no tienen influencia explicativa. Con respecto al liderazgo pasivo, se evidencia que no posee ni relación ni influencia sobre los resultados del liderazgo.

Se evidencia que, hasta el tercer momento de aplicación de la encuesta, el programa de formación incrementa en los participantes las dimensiones motivación inspiracional e influencia idealizada por atributos, explicando significativamente los resultados de eficacia del líder; además, la dimensión influencia idealizada por atributos explica de manera significativa la satisfacción del líder; y que, las dimensiones de motivación inspiracional, de influencia idealizada por atributos y por comportamiento, explican significativamente el extra esfuerzo del líder.

LITERATURA CITADA

Aguirre, L. R. D., Palafox, P. A. S., & Campos, Á. F. R. (2013). El efecto del liderazgo transformacional en las variables de resultados en la industria restaurantera. RECAI Revista de Estudios en Contaduría, Administración e Informática.

Arnold, K. A., Barling, J., & Kevin Kelloway, E. (2001). Transformational leadership or the iron cage: which predicts trust, commitment and team efficacy?. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(7), 315-320.

Avolio, B. J., Waldman, D. A., & Einstein, W. O. (1988). Transformational leadership in a management game simulation: Impacting the bottom line. *Group & Organization Studies*, 13(1), 59-80.

Barling, J., Weber, T., & Kelloway, E. K. (1996). Effects of transformational leadership training on attitudinal and financial outcomes: A field experiment. *Journal of applied psychology*, 81(6), 827.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.

Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational dynamics*, 18(3), 19-31.

Bass, B. M. (1991). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational dynamics*, 18(3), 19-31.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Shatter the glass ceiling: Women may make better managers. *Human resource management*, 33(4), 549-560.

Bommer, W. H., Rich, G. A., & Rubin, R. S. (2005). Changing attitudes about change: Longitudinal effects of transformational leader behavior on employee cynicism about organi-

zational change. *Journal of Organizational Behavior*, 26(7), 733-753.

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Psychology Press.

Eisenbach, R., Watson, K., & Pillai, R. (1999). Transformational leadership in the context of organizational change. *Journal of organizational change management*, 12(2), 80-89.

Hater, J. J., & Bass, B. M. (1988). Superiors' evaluations and subordinates' perceptions of transformational and transactional leadership. *Journal of Applied psychology*, 73(4), 695.

Herold, D. M., Fedor, D. B., Caldwell, S., & Liu, Y. (2008). The effects of transformational and change leadership on employees' commitment to a change: a multilevel study. *Journal of applied psychology*, 93(2), 346.

Howell, J. M., & Shamir, B. (2005). The role of followers in the charismatic leadership process: Relationships and their consequences. *Academy of Management Review*, 30(1), 96-112.

Howell, J. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: Key predictors of consolidated-business-unit performance. *Journal of applied psychology*, 78(6), 891.

Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2012). *The Leadership Challenge: How to Make Extraordinary Things Happen in Organizations* Ed. 5. Jossey Bass Incorporated.

Kneese, C., & Ballinger, C. (Eds.). (2009). *Balancing the school calendar: Perspectives from the public and stakeholders*. R&L Education.

Lowe, K. B., Kroeck, K. G., & Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ literature. *The leadership quarterly*, 7(3), 385-425.

Marshall, C. C. (2008). Rethinking personal digital archiving, Part 1: Four challenges from the field. *D-Lib Magazine*, 14(3), 2.

Pearce, C. L., & Sims Jr, H. P. (2002). Vertical versus shared leadership as predictors of the effectiveness of change management teams: An examination of aversive, directive, transactional, transformational, and empowering leader behaviors. *Group dynamics: Theory, research, and practice*, 6(2), 172.

Pérez, M. C. R., Bañuelos, D. C. A., & Moreno, V. M. L. (2014, July). Estilos de liderazgo de los directivos del Ciidir Durango y la percepción de su eficacia desde el mlrc/leadership styles of managers in the research center of ciidir durango and the perception of their effectiveness from the mlrc. In *Global Conference on Business & Finance Proceedings* (Vol. 9, No. 2, p. 1965). Institute for Business & Finance Research.

Pérez, M. C. R., Bañuelos, D. C. A., & Moreno, V. M. L. (2015). Estilo de liderazgo y su percepción de la eficacia en educación superior: evidencias de México/leadership style and perception of their effectiveness in higher education: evidence from México. *Revista Internacional Administración & Finanzas*, 8(6), 39.

Waldman, D. A., Bass, B. M., & Einstein, W. O. (1987). Leadership and outcomes of performance appraisal processes. *Journal of occupational psychology*, 60(3), 177-186.

Yukl, G., Mahsud, R., Hassan, S., & Prussia, G. E. (2013). An improved measure of ethical leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(1), 38-48.

Yukl, G. A. (2002). Leadership in organizations.

Conflicto Social en el Barrio Gunudel - Gulagpamba, Parroquia y Cantón Saraguro, Provincia de Loja

Social conflict in the neighborhood Pamba Gunudel - Gulag Parish and Canton Saraguro, Loja Provincia

Jimmy Stalin Paladines¹

José Francisco Ochoa Alfaro¹

Gonzalo Ramiro Riofrio²

1. Carrera de Geología Ambiental y Ordenamiento Territorial,
Universidad Nacional de Loja, Ciudadela Guillermo Falconi. Loja,
ECUADOR

2. Carrera de Ingeniería en Electromecánica, Universidad Nacio-
nal de Loja, Ciudadela Guillermo Falconi, Loja, ECUADOR

*Autor para correspondencia: jspaladines@unl.edu.ec

RECIBIDO: 19/09/2016

APROBADO: 16/11/2016

RESUMEN

En este trabajo se presenta una metodología para la solución del conflicto social entre los habitantes de la parroquia Gunudel-Gulag Pamba y el Consejo Municipal, debido a que el área donde viven se establece como una zona de alto riesgo por la presencia de un fallo. Los pasos en la resolución del conflicto se describen en el documento y que constituyen una solución para el mismo.

Palabras clave: conflicto social, metodología de alto riesgo.

ABSTRACT

This paper presents a methodology for solving social conflict character between the inhabitants of the parish Gunudel-Gulagpamba and the municipal council, because the area where they live is established as a high-risk area by the presence of a fault. The steps in the resolution of the conflict are described throughout the document and they constitute a solution for the same.

Keywords: social conflict, methodology, high-risk.

INTRODUCCIÓN

Un conflicto es un proceso necesario en la dinámica del desarrollo, que nace de cambios sociales o técnicos. Si son adecuadamente gestionados, esto conduce a nuevos beneficios y costos sociales, económicos y políticos. Un conflicto es también la manifestación de un cambio deseado. "Los conflictos son situaciones en las que dos o más partes o personas (individual o colectivamente) entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses o necesidades son percibidos como incompatibles" [1].

"La gestión de conflictos se puede describir como el conjunto de acciones que se llevan a cabo para prevenir, resolver en base a acuerdos y dar seguimiento a los conflictos".

El reconocer las necesidades de cada persona significa la construcción de soluciones que reconocen y valoran esas necesidades, en vez de negarlas. La respuesta creativa a un conflicto trata de cambiar problemas a posibilidades, buscar lo que se puede hacer, en lugar de mantener la postura de cuan terrible resulta el conflicto. Se busca obtener la mejor situación ante el fenómeno.

Los conflictos requieren ser gestionados o manejados por las personas involucradas en los mismos, porque al ser elementos se gestan, explotan o surgen y a veces se solucionan o también se transforman en nuevos conflictos. Pero en todos los casos es necesario manejar los conflictos y no que los conflictos manejen a las personas.

METODOLOGÍA

Antes de iniciar con la metodología como tal enunciaremos brevemente un referente teórico básico en la ejecución del presente documento, la descripción del conflicto es un aspecto importante en la ejecución del proyecto, deter-

minando un mapa de involucrados procurando siempre establecer intereses y otros aspectos, finalmente la propuesta de desarrollo esta establecida en el manejo de conflictos desde la negociación estableciendo fases de resolución.

Conflicto

Suárez Marines, define un conflicto como una incompatibilidad entre conductas, percepciones, objetivos y/o afectos entre individuos y grupos, que definen sus metas como mutuamente incompatibles. Puede existir o no una expresión agresiva de esta incompatibilidad social. Dos o más partes perciben que en todo o en parte tienen intereses divergentes y así lo expresan.

Por otra parte, Ezequiel Ander-Egg (1995) sostiene que el conflicto es un proceso social en el cual dos o más personas o grupos contienen, unos contra otros, en razón de tener intereses, objetos y modalidades diferentes, con lo que se procura excluir al contrincante considerado como adversario.

Componentes de un conflicto

Para definir una solución concertada al conflicto, es necesario analizar los componentes de éste. Además, los conflictos no son exactamente iguales; de allí que deban precisarse unos elementos comunes que permitan clarificar y estructurarla solución adecuada. Los componentes del conflicto son:

Las partes del conflicto. Son los actores involucrados, personas, grupos, comunidades o entidades sociales en forma directa o indirecta en la confrontación. Estos presentan determinados intereses, expectativas, necesidades o aspiraciones frente al hecho o nudo del conflicto. Para conocer cuáles son las partes principales en un conflicto, cabe preguntarse: ¿Quién tiene interés en la situación? ¿Quién será afecto

tado por los cambios en tal situación? Cualquier persona o entidad que se enmarque en alguna de estas categorías puede ser una parte del conflicto. No obstante, dadas las variaciones y el nivel en que se involucren en el conflicto, las partes asumen diversos papeles:

Las partes principales presentan un interés directo en el conflicto y persiguen metas activas para promover sus propios intereses.

Las partes secundarias muestran interés en el resultado de un acuerdo, pero pueden o no percibir que existe un conflicto y, por ende, deciden si asumen un papel activo o son representados en el proceso de toma de decisiones.

Los intermediarios intervienen para facilitar la resolución del conflicto y mejorar la relación entre las partes. Estos actores pueden ser imparciales y no presentar intereses específicos en un resultado en particular o pueden conservar el estatus de facilitadores [2].

Tipo de conflictos

Conflicto social

La idea del conflicto social ha sido sostenida por diferentes sociólogos, en diferentes latitudes y tanto en una versión positivista, como en una fenomenológica.

El conflicto social es un proceso de segregación que afecta la funcionalidad del sistema social, ya que introduce la entropía generando problemas de integración sistémica y, por tanto, afectando el estatus y los roles asumidos por los diferentes agentes sociales.

Conflictos institucionales

El conflicto institucional es el resultado de la inconsistencia entre las demandas de la gente y la incapacidad de las políticas y de las instituciones del Estado para satisfacer tales deman-

das. En particular, emerge una conflictividad institucional cuyo énfasis está puesto en el funcionamiento institucional o estatal y no tanto en el cuestionamiento al sistema institucional que, por cierto, constituye en algunos casos un sustrato discursivo general.

Conflictos culturales

Un subcampo relevante en el ámbito cultural incluye demandas que, dependiendo de los casos, tienden más hacia referentes ecologistas o hacia una perspectiva instrumental de control sobre los recursos naturales. El éxito de estos movimientos podría explicarse en parte por su capacidad de involucrar lo particular en lo universal, enfatizando el patrón actual de desarrollo y algunos valores globalizados muy difíciles de cuestionar, como la protección del ecosistema global.

Conflicto Socio Ambiental

Los conflictos socioambientales constituyen una situación muy frecuente en la realidad de nuestros países latinoamericanos. Aunque esta problemática no es una novedad dentro de nuestros contextos, lo cierto es que su relevancia y complejidad ha aumentado en los últimos años.

Conflictos Políticos

Se entiende por conflicto político a la lucha por el predominio político, de las acciones sociales, económicas, territoriales, de los recursos y riquezas así como del poder en general que se encuentra dentro de un estado, entendiéndose con ello, a la lucha interna que realizan las diversas facciones político-ideológicas dentro de las fronteras de un estado, facciones que pretenden el predominio político y que se excluyen mutuamente, provocando de esta manera enfrentamientos (conflictos).

Conflictos Económicos

Son aquellos que interesan a la economía de dos o más organizaciones, pudiendo ser cuestiones económicas entre dos naciones, (embargos económicos, cuestiones arancelarias, entre otras) o conflictos económicos de índole empresarial (como por ejemplo disputas salariales entre empleados y empleadores), entre otros [3].

Gestión de conflictos

Negociación

Es el proceso a través del cual los actores o partes involucradas llegan a un acuerdo. Se trata de un modo de resolución pacífica, manejado a través de la comunicación, que facilita el intercambio para satisfacer objetivos sin usar la violencia. La negociación es una habilidad que consiste en comunicarse bien, escuchar, entender, recibir, buscando una solución que beneficie a todos.

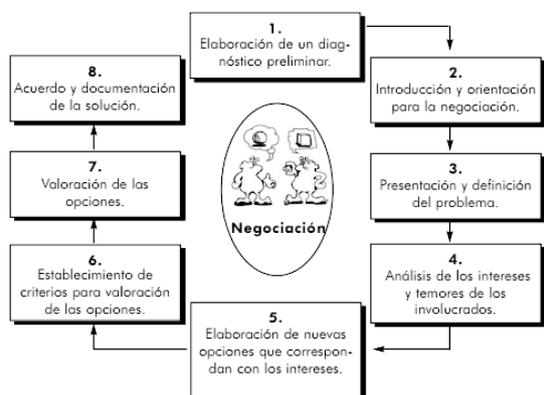


Figura 1. Resolución de conflictos por negociación
Fuente: Grundmann G; Joaquín S.

En la figura 1 se explica las fases y secuencia de una negociación que conlleva a la solución de un conflicto, desde la elaboración de un diagnóstico preliminar hasta el acuerdo y documentación de la solución.

Mediación

Cuando la negociación no ha tenido éxito o no se ha podido realizar, es posible recurrir a una negociación asistida o más conocida como mediación. La función del mediador la puede cumplir una persona, una institución, un organismo internacional, algún gobernante, un país o un conjunto de países (Rodríguez, 2004).

El mediador debe dar garantías de neutralidad e imparcialidad y ser depositario de la confianza de ambas partes. Lo ideal es que sea elegido de común acuerdo por las partes y de manera voluntaria. Su principal responsabilidad es aislar sistemáticamente los problemas en disputa con el objeto de encontrar opciones, considerar alternativas y llegar a un acuerdo que se ajuste a las necesidades de los negociadores (Folberg y Taylor, 1992).

Arbitraje

Se trata de un proceso mediante el cual un tercero, que es un particular, decide sobre el caso que se le presenta y las partes o actores aceptan la decisión. Se parece a un juicio donde el árbitro es elegido por las partes, en procura de la conciliación.

En este proceso, la decisión del tribunal de arbitramento se asimila a la sentencia de un juez y es denominada "laudo arbitral". El árbitro actúa como auxiliar de la justicia, buscando que esta se haga más clara para que los actores interesados puedan determinar las reglas de procedimiento y se convierta en un instrumento comunitario.

El árbitro, impone la solución privada del conflicto, en virtud de un convenio suscrito por los interesados en el que acuerdan, para determinadas materias, someterse a arbitraje, de modo que aplicando el derecho o la equidad (según el pacto de las partes).

Por tanto, no puede haber arbitraje si no

hay un acuerdo previo de las partes para someterse a este sistema hetero compositivo. La característica principal y definitoria del arbitraje es su naturaleza convencional. Las partes son libres para someterse a este sistema de resolución de controversias, y lo pactarán voluntariamente, cuando lo consideren más conveniente a sus intereses particulares, en cuyo caso, sustituirán la justicia pública por la privada [4]

■ METODOLOGÍA

Información General del Área de Estudio

La comunidad de Gunudel - Gulagpamba está ubicada al sur del Ecuador, en la sierra Austral, Región 7 y pertenece a la parroquia urbana Saraguro del cantón del mismo nombre, de la provincia de Loja.

Para llegar a la comunidad de Gunudel – Gulagpamba, se lo realiza mediante vía terrestre y vía aérea. Vía terrestre, por la panamericana principal desde la ciudad de Quito con un recorrido aproximado de 9 horas y una distancia de 578 km hasta el centro de la ciudad de Saraguro. El área de estudio se encuentra cotas desde 2501 m.s.n.m. Saraguro posee un clima del tipo Ecuatorial Mesotérmico Semi-húmedo; y la época de lluvia va desde noviembre a mayo.

La economía de la comunidad de Gunudel – Gulagpamba se basa principalmente en la actividad agrícola y ganadera, y una pequeña parte de la población se dedica a la actividad artesanal, bien sean en mullo y/o cerámica que son productos de exportación hacia EEUU, Francia, España e Italia.

Gestión del Conflicto

Caracterización del Conflicto

El conflicto identificado nace de la declaratoria de zona de riesgo por parte de la SNGR en el año 2012; y la disposición del GAD Municipal a la inmediata reubicación de los habitantes de la comunidad por considerar el alto grado de exposición al riesgo geológico que atraviesa toda la comunidad.

Los habitantes se niegan a desalojar sus viviendas, dejar sus áreas cultivables y su actividad productiva. Es más bien un sentido de pertenencia hacia el suelo en el que se ha asentado por varias generaciones.

Se han considerado 2 áreas posibles para la reubicación, dichas aéreas se encuentran alejadas del centro urbano de Saraguro, por lo tanto no cuentan con ningún servicio básico y los habitantes temen que tras su reubicación la institución municipal no cumpla con lo acordado.

Al estar alejados de la urbe, se perdería contacto con familiares, las festividades ancestrales no se realizarían, y los habitantes perderían la base de sustento familiar.

Análisis del Conflicto

Tipo de Conflicto	Conflicto Social
Contenido de conflicto, intereses y posturas	Pobladores: Se niegan a la reubicación por parte de las autoridades debido a que los nuevos terrenos en donde serán reubicados carecen de servicios básicos, se encuentra alejado de la cabecera parroquial y dificulta el desarrollo de sus actividades productivas
	GAD Municipal y Secretaría Nacional de Gestión de Riesgos: Establecen la reubicación de los pobladores debido a la presencia de una falla geológica en el sector que ha ocasionado la destrucción parcial de viviendas; tratan de dar cumplimiento a las políticas del buen vivir
Involucrados	Pobladores
	GAD Municipal
	Secretaría Nacional de Gestión de Riesgos
Fase de Conflicto	<p>El conflicto se encuentra en la fase de INCOMODIDAD-TENSIONES, debido a la ausencia de honestidad en la comunicación entre el GAD Municipal, la comunidad y la SNGR.</p> <p>Se evidencia por el poco flujo de información y a la tergiversación de la misma en beneficio o perjuicio de una de las partes involucradas.</p> <p>El interés por la resolución del conflicto no se concreta, pues las partes involucradas tienen su postura firme o no ceden ante los argumentos de los demás.</p> <p>Ante la falta de consenso, el GAD Municipal trata de imponer las decisiones institucionales, mientras que una cuarta parte de la comunidad se niega a escuchar los argumentos que plantea el GAD y el resto de la comunidad que están de acuerdo con la reubicación.</p> <p>No existe un informe técnico que evidencie y sustente el riesgo al que se exponen. Creando de esta manera incredulidad y apatía en una cuarta partes de los habitantes de la comunidad.</p>
Disposición a manejar el Conflicto	El 70 % de los habitantes de la comunidad están interesados en llegar a un consenso con el GAD Municipal. El 20% de los habitantes tras la persuasión pueden aceptar la disposición de la mayoría. El 10% de la población se niega rotundamente a la reubicación.

Tabla 1. Analisis del Conflicto
Fuente: El Grupo, 2016
Elaborado: El Grupo, 2016

Método de solución del conflicto

Una vez que se ha realizado el análisis del conflicto se ha optado por la solución mediante el método de negociación el cual se desarrollara mediante 8 fases.

a) Fase 1: Elaboración del diagnóstico preliminar

En esta fase consta el análisis del conflicto detallado en la tabla 1.

b) Fase 2: Introducción y orientación para la negociación

En esta fase se deben fijar las reglas de la negociación y definir los roles y el objetivo del proceso.

Las reglas a seguir en el proceso de negociación son:

- Escuchar atentamente las posturas de los involucrados
- Evitar insultos y ataques personales.

- Cada parte puede expresar su punto de vista, pero no debe interpretar el punto de vista de la otra parte.

Es vital aclarar desde el inicio el rol y la función de la persona moderadora:

- La responsabilidad de resolver el conflicto corresponde a las partes involucradas y no a la persona moderadora.
- La persona moderadora se responsabiliza con el procedimiento de la negociación, no con sus contenidos.
- La persona moderadora asegura no transmitir a personas externas ninguna información obtenida durante la negociación.
- La persona moderadora se compromete a no valorar, juzgar ni favorecer a ninguna de las partes en particular, sino a todas en general.

c) Fase 3: Presentación y definición del problema

La metodología que debe adoptar el moderador en el proceso de solución del conflicto debe basarse en:

- Presentaciones individuales y sucesivas, no simultáneas.
- Animar a las partes a que presenten tanto los hechos como las emociones relacionadas con el conflicto.
- Asegurarse de que las contribuciones quedan bien claras para todos.
- Resumir y visualizar los diferentes puntos de vista.
- Evitar la confrontación de los involucrados al momento de exponer sus punto de vista.
- Al final, se deben resumir los puntos de vista de los involucrados: acuerdos y desacuerdos.

d) Fase 4: Análisis de los intereses y temores de los involucrados

Los intereses de los involucrados se mencionan en la tabla 5.

Cada parte debe justificar por qué adopto esa posición, al realizar este análisis se facilita el entendimiento de las partes.

Es necesario que los involucrados expongan sus temores, necesidades e intereses, logrando de esta manera que sus posturas queden íntegramente definidas. Con este proceso, se pretende que las partes abandonen sus posiciones y se centren en negociar sus intereses.

e) Fase 5: Elaboración de nuevas opciones que correspondan con los diferentes intereses

Se busca satisfacer las necesidades de ambas partes mediante la identificación de posibles soluciones para que ambas resulten ganadoras.

Se han definido las siguientes opciones para la solución del conflicto.

1° Opción: únicamente gane la comunidad.

En esta solución los habitantes de la comunidad seguirían viviendo en el mismo sitio, pero el GAD MUNICIPAL deberá gestionar estudios técnicos e implementar obras que permitan reducir el riesgo al que están expuestos, tornándose una situación económicamente inviable para el municipio ya que los costos de las medidas superarían los recursos asignados por el estado.

2° Opción: únicamente gane el Municipio.

En esta solución los habitantes de la comunidad serían reubicados a los dos lugares establecidos con anterioridad, pero no se solventarían las necesidades requeridas por la comunidad.

3° Opción: Ganen las dos partes. Esta es la solución más viable en la que la comunidad accede a la reubicación, y el GAD Municipal se compromete a la gestión e implementación de los servicios básicos en el área que preste las mejores condiciones.

*f) Fase 6: Establecimiento de criterios para la valoración de las opciones***Opción 1**

Para la primera opción se identifican los siguientes criterios:

- **Criterio Económico:** Se requiere una gran inversión por parte del Municipio para la ejecución de estudios y obras civiles que disminuyan el nivel de riesgo.
- **Criterio Político:** Gestión y asignación de los Recursos para la ejecución de las obras.
- **Criterio Social:** A pesar de que se ejecuten obras correctivas; el riesgo no disminuirá en su totalidad por lo tanto existe la probabilidad de pérdida de vidas humanas; además de la incomodidad durante el tiempo de ejecución de las obras.
- **Criterio Ambiental:** Se mantienen las condiciones de Uso de Suelo.

Opción 2

Para la segunda opción se identifican los siguientes criterios:

- Criterio Económico: Los gastos en lo que se refiere a servicios básicos serán cubiertos por la comunidad; desequilibrando la economía familiar.
- Criterio Político: No existe apoyo por parte de las entidades gubernamentales.
- Criterio Social: Modificación de la forma de vida por la reducción de las actividades productivas y desvinculación con la sociedad en general.
- Criterio Ambiental: Cambio de Uso de Suelo y degradación ambiental.

Opción 3

Para la tercera opción se identifican los siguientes criterios:

- Criterio Económico: El Municipio se compromete a la asignación de recursos para

los servicios básicos y la comunidad a colaborar con mano de obra no calificada.

- Criterio Político: Fortalecimiento de las relaciones entre el GAD Municipal y la comunidad para la gestión de obras.
- Criterio Social: Bienestar de la comunidad en cuanto a seguridad y servicios básicos.
- Criterio Ambiental: Cambio de Uso de Suelo.

g) Fase 7: Valoración de las opciones

El objetivo de este paso es la selección de la mejor opción, al aplicar los criterios establecidos.

La valoración de 1 representa los criterios que implican una solución rápida, sin costos, sin involucrar otras personas, solución racional, con posibilidad de hacer seguimiento y con ventajas para ambos lados.

La valoración de 0 representa los criterios que involucran costos, perjudican a terceras personas, al medio ambiente, y producen pérdidas para ambas partes.

	Criterio Económico	Criterio Político	Criterio Social	Criterio Ambiental	Suma
1° Opción: únicamente gane la comunidad.	0	0	1	1	2
2° Opción: únicamente gane el Municipio.	1	1	0	0	2
3° Opción: Ganen las dos partes.	1	1	1	1	4

Tabla 2. Valoración de las opciones para la resolución del conflicto
Fuente: El Grupo, 2016
Elaborado: El Grupo, 2016

De acuerdo con la sumatoria de las opciones anteriores, la opción 3 es la que mejor cumple con los criterios para la solución del conflicto.

h) Fase 8: Acuerdo y documentación de la solución

Considerando los criterios económicos, políticos, sociales y ambientales la tercera opción satisface las necesidades de los involucrados.

La decisión estará sustentada mediante documentación escrita en donde estipule cláusulas

derivadas del acuerdo. Este documento tendrá un sustento legal y será de conocimiento público.

CONCLUSIONES

La comunidad Gunudel – Gulagpamba se encuentra ubicada al sureste del casco urbano de la parroquia Saraguro, posee un área de influencia aproximada de 93,36 hectáreas, cuenta una población de 1000 habitantes dedicados a la actividad agrícola, ganadera y artesanal.

En función de las características de los actores involucrados y el medio en que se desarrolla, se establece que el tipo de conflicto es de carácter socio ambiental.

La Secretaria Nacional de Gestión de Riesgos (SNGR) en el año 2012 declaró como zona de riesgo el área donde se asienta la comunidad, debido a que es atravesada por una falla geológica.

Los actores que intervienen en el conflicto son: La comunidad Gunudel – Gulagpamba, GAD Municipal de Saraguro y la Secretaria Nacional de Gestión de Riesgos (SNGR).

La solución del conflicto socio ambiental se da por el método de la negociación, en el cual considera los criterios económicos, políticos, sociales y ambientales que satisface las necesidades de las partes involucradas.

LITERATURA CITADA

[1] "CONFLICTOS Y NEGOCIACIÓN . Guía Metodológica del Facilitador. Ordenamiento Participativo del Territorio y de los Recursos Naturales en los Andes Peruanos. P. 2.

[2] ALTSCHUL, Carlos (1997). "Avenirse: actualización en negociación estratégica . Fundación Osde.

[3] BARREIRA J. ZULUAGA N. GONZÁLEZ A. Conflictos sociales, luchas sociales y políticas de seguridad ciudadana. 1ra Edición. Universidad Autónoma del Estado de México. ISBN: 978-607-422-471-9. México 2013. P. 155

[4] FUQUEN María; 2003; "Los conflictos y las formas alternativas de resolución . Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Archivo Pdf. Disponible en: <http://www.revistatabularasa.org/numero-1/Mfuquen.pdf>

Seguridad y protección de la Información en la Nube de Cómputo

Security and Protection of Information in the Cloud of Computation

Valeria Herrera Salazar¹

1. Docente del Área de la Educación, el Arte y la Comunicación

*Autor para correspondencia: vherrera@unl.edu.ec

RECIBIDO: 14/04/2016

APROBADO: 16/11/2016

RESUMEN

La seguridad de los datos siempre ha sido una importante tecnología de información y comunicación. Los datos y la información en la nube o mejor conocido como "cloud computing" se vuelve más importante porque los datos están en diferentes lugares alrededor del mundo. La seguridad de los datos y la protección de la privacidad son dos factores principales de interés para el usuario al utilizar esta tecnología. Se han realizado muchas investigaciones sobre este tema en el ámbito académico, tecnológico, gubernamental, industrial y empresarial, siempre coincidiendo en que la seguridad de los datos y la protección de la privacidad son cada vez más importantes para el desarrollo futuro de esta importante y necesaria herramienta tecnológica. Este artículo discute diferentes estudios sobre cloud computing, con el fin de verificar diversas técnicas de seguridad, tanto de software como de hardware, para diseñar nuevos procedimientos y aumentar su fiabilidad.

Palabras clave: Cloud Computing; seguridad de datos; protección de la privacidad; información en la nube.

ABSTRACT

Data security has always been an important technology of information and communication issue. Data and information in the cloud or better known as "cloud computing" becomes more important because the data are in different places around the world. Data security and privacy protection are two main factors of interest for user when using this technology. There has been much research on this topic in academic, technological, government environment, industry and business fields, always agreeing that data security and privacy protection are increasingly important for the future development of this important and necessary technological tool. This article discusses different studies about cloud computing, in order to check various security techniques, both software and hardware, to designing new procedures and increasing its reliability

Keywords: Cloud Computing; Data security; Protection of privacy; Information in the cloud.

■ INTRODUCCIÓN

Cloud Computing (CC), o computación en la nube, se ha concebido como el modelo a seguir en la próxima generación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC's). CC se define como un medio ambiente en donde la información y los datos se encuentran en servidores centralizados para proporcionar diversos servicios al usuario a través de la red de Internet (Leavitt, 2009). La explicación del Instituto Nacional de Estándares y Tecnología (NIST), es que CC permite, convenientemente el acceso extendido a la red y a un conjunto compartido de recursos informáticos configurables, p. ej. Redes, servidores, almacenamiento, aplicaciones y servicios, que pueden ser rápidamente guardados y liberados con un esfuerzo mínimo de gestión o interacción por parte del proveedor de servicios (Mell & Grance, 2010). De acuerdo con esta explicación, CC ofrece un cómodo acceso a la red a un conjunto compartido de recursos informáticos. El usuario dispondrá entonces de diferentes aplicaciones informáticas únicamente conectándose a la red desde cualquier lugar con acceso, y tener para sí plataformas, servicios de software, servidores virtuales, y toda la infraestructura necesaria para continuar con sus actividades como si estuviera en su propio hardware.

Una de las principales preocupaciones de CC es el manejo de los datos, tanto en redes públicas y privadas. Como CC se convierte en la plataforma principal, las preocupaciones relativas a la seguridad, almacenamiento y transferencia de datos han crecido en importancia. Para aumentar la preocupación relativa a esta tecnología, diversos países tienen políticas de gobierno para el acceso a los datos, por ejemplo, limitar que la información no salga de una frontera. En una encuesta realizada, se demostró que el 88% de los consumidores están preocupados por saber quién tiene acceso a sus datos, y aún más, que ni siquiera desean que

sus datos se muevan fuera de las fronteras de su nación (Yu Shyang Tan et al., 2012).

En comparación con el modelo tradicional de las TIC's, CC tiene muchas ventajas potenciales. Pero desde la perspectiva de los consumidores, las preocupaciones de seguridad de CC siguen siendo un obstáculo importante para su adopción. De acuerdo con una encuesta de la *International Data Corporation* (IDC) en 2009, el 74 % de los gerentes en las industrias de telecomunicación creen que el reto principal para el uso de los servicios de CC son los problemas de seguridad. Otra encuesta indica que más del 70 % de los directores de tecnología creen que la principal razón para no utilizar los servicios de CC es que haya problemas de seguridad en los datos y privacidad (Deyan Chen & Hong Zhao, 2012).

ARQUITECTURA EN CLOUD COMPUTING

Según Wang, Wang, Ren, Lou, & Li, (2011), la arquitectura más representativa para CC es la que se puede mostrar en la fig. 1. Tres diferentes entidades de red se identifican en este modelo:

Cliente: Es una entidad que tiene los archivos o datos que serán almacenados en la nube, pueden ser de usuarios individuales u organizaciones.

Servidor de almacenamiento (Cloud Storage Server – CSS): Es una entidad que es administrada por el Proveedor de Servicios (Cloud Service Provider - CSP), debe tener el suficiente espacio de almacenamiento para resguardar los datos de los clientes.

Auditor externo (Third party auditor): Es una entidad, que cuenta con experiencia y capacidades que los clientes no tienen, evalúa y expone los riesgos de los servicios de almacenamiento en la nube cuando los clientes lo soliciten.

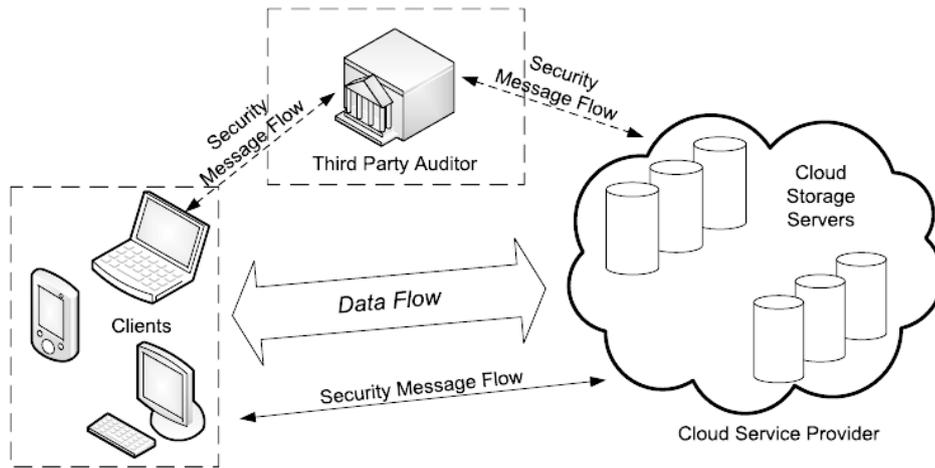


Fig 1. Arquitectura de almacenamiento en cloud computing.

En un estudio se indica que, en este esquema, el cliente puede solicitar periódicamente al servidor los archivos para asegurar la exactitud de la información, y los datos originales pueden ser recuperados mediante la interacción con el servidor (Shacham & Waters, 2013). En Kirkham et al., (2012) este esquema se podría complicar si el CSP no trata directamente con el interesado, sino que tiene contacto con un consumidor de servicios que podría ser cualquier otra organización.

La seguridad se puede concebir como la combinación de la confidencialidad, la integridad de los datos y la prevención frente a la divulgación, modificación, supresión y/o reten-

ción no autorizada de la información. Según las diferencias para el acceso a la nube, ésta puede dividirse en tres tipos: pública, privada e híbrida (Avizienis, Laprie, Randell, & Landwehr, 2004). La nube pública significa que los servicios de red están disponibles para todos, la nube privada se refiere específicamente a la nube en la que sólo los usuarios autorizados pueden acceder a los servicios del proveedor, y la nube híbrida es la mezcla de ambas. La mayoría de nubes públicas y privadas de los servicios en los CC existentes son proporcionados por grandes empresas de servicios tales como Google, Amazon e IBM.

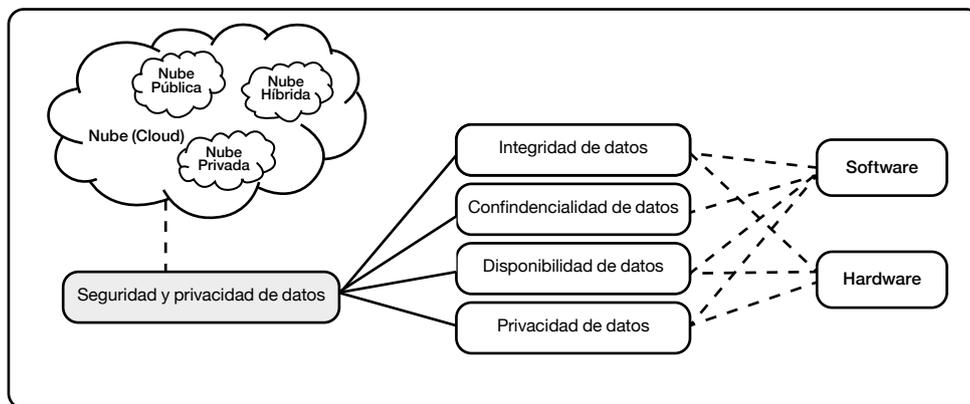


Fig 2. Organización de la seguridad y privacidad de los datos en CC.

Como muestra la fig. 2, existen cuatro ámbitos esenciales en los que debe enfocarse la investigación en CC como son: seguridad de datos, incluyendo la integridad de datos, confidencialidad, disponibilidad y privacidad. Estudios sobre la seguridad de datos y la privacidad podrían ayudar a mejorar la confianza del usuario y a asegurar la disponibilidad de los datos en el cloud computing.

III. SEGURIDAD Y PROTECCIÓN DE DATOS

A. Seguridad de la información

Hay muchos problemas de seguridad asociados con CC y que pueden agruparse dentro de los siguientes temas: acceso de datos, condiciones de servicio, ubicación de los datos, recuperación de los datos, apoyo técnico y viabilidad a largo plazo. Según Hurst, (2011) en el año 2009 se evaluaron las prácticas de seguridad y privacidad de algunos de los principales proveedores de CC (Salesforce.com, Amazon, Google, y Microsoft) en tres aspectos principales: la seguridad y la privacidad, el cumplimiento, y

las cuestiones legales/contractuales. Así mismo Cloud Security Alliance (CSA) invitó a los proveedores sin fines de lucro e individuos a discutir sobre prácticas actuales y futuras para mejorar la seguridad de la información en la red, identificando trece temas que preocupan sobre la seguridad de CC, derivados de los puntos anteriores. Subashini & Kavitha, (2011) hicieron una investigación de los problemas de seguridad de CC y de sus modelos tradicionales como es el SPI (Software, Plataform, Infraestructure) de la fig. 3, para dar un análisis detallado de cada problema de seguridad.

Bouayad, Bilat, El Houda Mejhed, & El Ghazi, (2012) exploraron los temas de seguridad en CC desde diferentes perspectivas, incluyendo los problemas de seguridad asociados con la arquitectura de los modelos SPI. Ellos creen que dos aspectos son esenciales para esta tecnología: confianza y auditoría. También señalan que en los modelos tradicionales existen problemas de seguridad en todos los aspectos de la infraestructura, incluyendo nivel de red, nivel de host y nivel de aplicación.

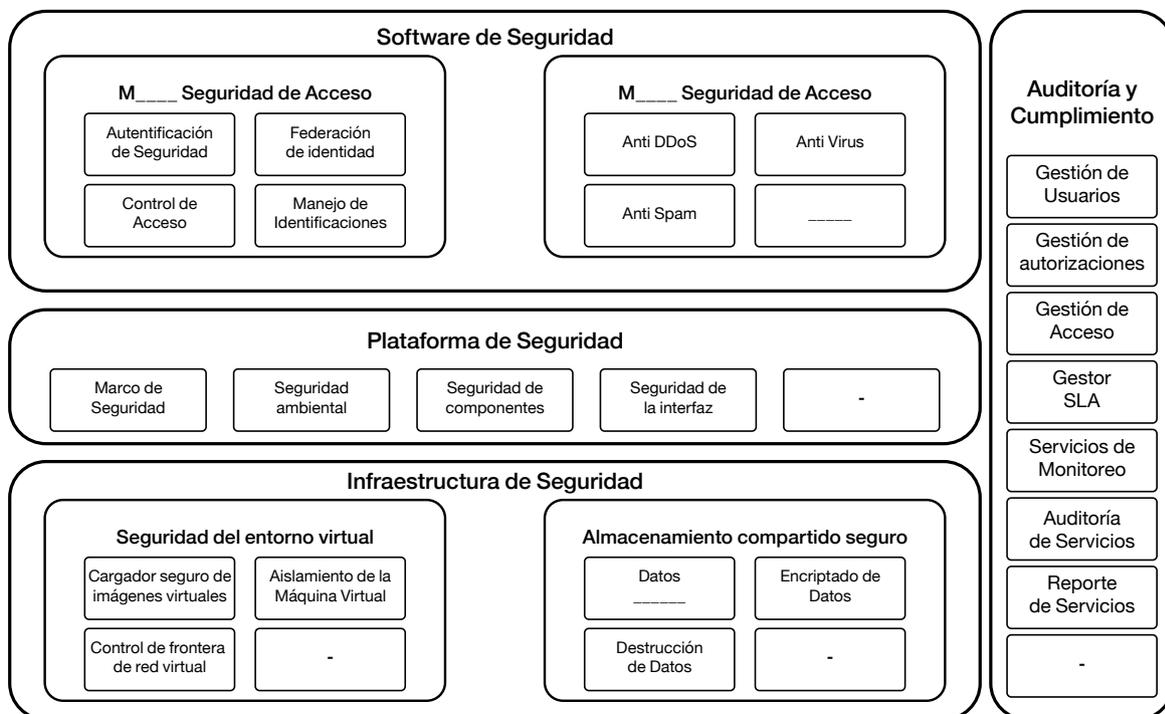


Fig 3. Modelo de seguridad SPI en cloud computing

B. *Protección de la privacidad*

Un estudio de la Asociación Internacional de Profesionales de la Privacidad (IAPP) informa que el 98% de las empresas tienen políticas de privacidad. A menudo las organizaciones tienen políticas internas adicionales a las reglas estatales sobre el manejo de la información, y también se acogen a las políticas exteriores en términos de informar a los titulares sobre el uso de su información (Karat, Karat, Brodie, & Feng, 2005).

La protección de la privacidad en la nube es similar a la protección de la privacidad de datos en general. También está involucrada en cada etapa del ciclo de vida de los datos. Pero a causa de la apertura y los "multi-usuarios" característico de CC, el contenido de la protección de la privacidad en la nube tiene sus particularidades. El concepto de privacidad es muy diferente en los distintos países, culturas o jurisdicciones. De acuerdo al Instituto Americano de Contadores Públicos Certificados (AICPA) la privacidad debe evitar "la recopilación, uso, retención y divulgación de información personal". En términos generales, la privacidad protege la manipulación y destrucción de datos personales (o identificación falsa). Por lo tanto, la identificación del usuario es la tarea primordial dentro de la protección de la privacidad (Deyan Chen & Hong Zhao, 2012).

Además de la función primordial del usuario, los CSP necesitan implementar controles internos, y un proceso de auditoría externa. El entorno de CC presenta nuevos desafíos desde una perspectiva de auditoría y cumplimiento, pero las soluciones existentes para la contratación externa y la auditoría se pueden aprovechar (Pearson & Benameur, 2010). Los negocios realizados con los datos que residen en la nube deben estar correctamente resguardados, con el fin de garantizar la integridad de los datos, debido a que el usuario confiará de forma transparente en las decisiones del CSP.

IV. SOLUCIONES ENCONTRADAS

IBM desarrolló un esquema de cifrado completamente homomórfico en junio de 2009. Este esquema permite que los datos sean procesados sin ser descifrados (IBM seguridad.2010). La Organización para el Avance de Estándares de Información Estructurada (OASIS) y el Protocolo de Interoperabilidad y Administración de Claves (KMIP) está tratando de resolver este tipo de problemas. Sobre la integridad de los datos, debido al envío y recepción, las tasas de transferencia y error, así como el tiempo de descarga, los usuarios deben primero identificarse, y a medida que los datos son dinámicos, las soluciones tradicionales de integridad de datos ya no son adecuadas (Zeng, 2008). Wang et al., (2011) propusieron una forma matemática para verificar la integridad de los datos almacenados dinámicamente en la nube.

Gajanayake, Iannella, & Sahama, (2011) proponen un modelo para la protección de la privacidad e integridad basada en la auditoría de la información, lo que se conoce como information accountability (IA). Este procedimiento puede identificar a los usuarios que acceden a la información y los tipos de información que utilizan. Cuando se detecta el mal uso o uso inapropiado, IA define un conjunto de métodos para identificar a los usuarios responsables. Estas técnicas también son utilizadas por el Departamento de Defensa de los Estados Unidos (DoD).

Otra solución encontrada en un estudio es el seguimiento de datos. El uso de esta técnica es capaz de seguir y proteger los datos, y se hace en el momento que la información está a punto de ser trasladada a la nube. Cuando un usuario intenta copiar o eliminar uno o más archivos fuera de los límites de la nube, debe cumplir un registro de check-out a través de una interfaz web proporcionada (Yu Shyang Tan et al., 2012).

En estos sistemas los archivos de datos se encapsulan junto con un programa de visualización, en un contenedor de aplicación directa. Esto funciona como un archivo *.zip autoextraíble donde una vez ejecutado, en lugar de archivar el contenido, la aplicación ejecuta el viewer.exe que se encuentra dentro del contenedor.

Una vez que los diversos archivos de datos y el programa se archivan, estos se encriptan para evitar que los usuarios puedan tener acceso. De esta manera, sólo el usuario tendrá acceso a la información, ya que sólo él tiene la clave, que es solicitada en el momento de crear el contenedor, para descifrar los datos encriptados.

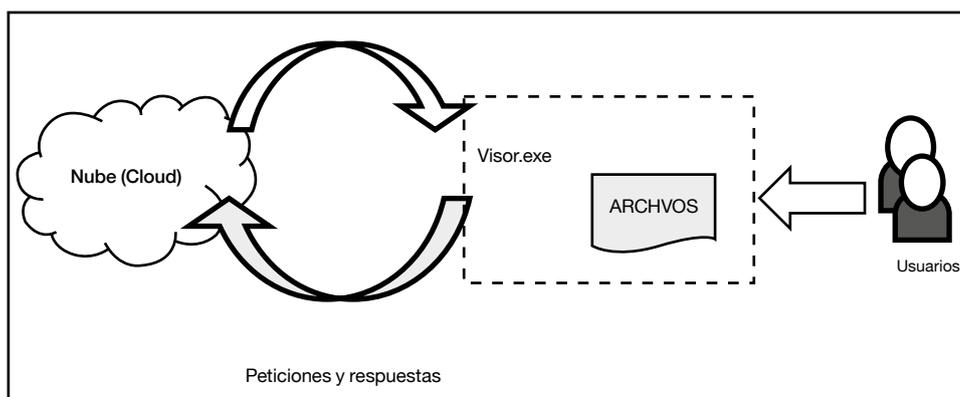


Fig 4. Esquema de un seguidor de datos en CC.

V. FUTURAS INVESTIGACIONES

Dentro del ámbito de la seguridad y protección de la privacidad en CC, se pueden analizar trabajos de confiabilidad en los datos, lo que se conoce como Trusted Computing, trabajos como los de Erickson, (2003) y LaMacchia, (2002), estudian procedimientos para asegurar un seguimiento confiable de los datos hasta un servidor remoto. Trusted Computing podría proporcionar una solución alternativa que garantice que el seguidor de datos no está en peligro; y, en combinación con el trabajo realizado en Ko et al., (2011); Ko, Jagadpramana, & Bu-Sung Lee, (2011); Zhang, Kirchberg, Ko, & Bu Sung Lee, (2011), se muestra cómo mediante el uso de herramientas de monitoreo, diferentes violaciones en las políticas o regulaciones pueden ser notadas y marcadas.

CONCLUSIONES

En este trabajo se analizó diferentes técnicas sobre seguridad de los datos y la privacidad, con la finalidad de conocer los avances actuales y las posibles mejoras para los usuarios de las TIC's.

A pesar de que CC tiene muchas ventajas, todavía existen muchos problemas reales que necesitan ser resueltos. De acuerdo con una encuesta (Deyan Chen & Hong Zhao, 2012) sobre los ingresos de CC, el tamaño del mercado ascenderá a 149 mil millones de dólares para el año 2014, con una tasa de crecimiento anual del 20%. La estimación de ingresos implica que CC es una industria rentable. Pero desde otra perspectiva, las vulnerabilidades existentes en CC son una tentación para las amenazas de los hackers.

Los obstáculos hacia el rápido crecimiento de CC son los problemas de seguridad de datos y privacidad. La reducción de espacio de almacenamiento de datos y el costo de procesamiento de esta información son parámetros

que cualquier organización debe tomar en cuenta, mientras que el análisis de la información es siempre de la tarea más importantes para la toma de decisiones. Un número de técnicas han sido propuestas por los investigadores para la protección de datos y para alcanzar un nivel más alto de seguridad en CC. Sin embargo, todavía hay muchas tareas por hacer para convertir esta tecnología en eficaz y confiable. Son necesarias mayores investigaciones en este campo para garantizar a los usuarios de CC que sus datos estarán seguros.

LITERATURA CITADA

Avizienis, A., Laprie, J. C., Randell, B., & Landwehr, C. (2004). Basic concepts and taxonomy of dependable and secure computing. *Ieee Transactions on Dependable and Secure Computing*, 1(1), 11-33.

Bouayad, A., Blilat, A., El Houda Mejhed, N., & El Ghazi, M. (2012). Cloud computing: Security challenges. *Information Science and Technology (CIST), 2012 Colloquium In*, pp. 26-31.

Deyan Chen, & Hong Zhao. (2012). Data security and privacy protection issues in cloud computing. *Computer Science and Electronics Engineering (ICCSEE), 2012 International Conference On*, , 1. pp. 647-651.

Erickson, J. S. (2003). Fair use, DRM, and trusted computing. *Communications of the ACM*, 46(4), 34-39.

Gajanayake, R., Iannella, R., & Sahama, T. (2011). Sharing with care an information accountability perspective. *IEEE Internet Computing*, 15(4), 31-38.

Hurst, D. (2011). Cloud security knowledge 101 [cloud computing security]. *Security*, 48(3), 94, 96-94, 96.

IBM seguridad. (2010). Retrieved 11/25/2014, 2014, from <http://tupiensas.com/ibm-desarrolla-un-sistema-criptografico-revolucionario/>

Karat, J., Karat, C., Brodie, C., & Feng, J. (2005). Privacy in information technology: Designing to enable privacy policy management in organizations. *International Journal of Human-Computer Studies*, 63(1-2), 153-174.

Kirkham, T., Djemame, K., Kiran, M., Ming Jiang, Armstrong, D., Corrales, M., et al. (2012). Assuring data privacy in cloud transformations. *2012 IEEE 11th International Conference on Trust, Security and Privacy in Computing and*

Communications (TrustCom), , 1063-9.

Ko, R. K. L., Jagadpramana, P., & Bu-Sung Lee. (2011). Flogger: A file-centric logger for monitoring file access and transfers within cloud computing environments. *Trust, Security and Privacy in Computing and Communications (TrustCom), 2011 IEEE 10th International Conference On*, pp. 765-771.

Ko, R. K. L., Jagadpramana, P., Mowbray, M., Pearson, S., Kirchberg, M., Qianhui Liang, et al. (2011). TrustCloud: A framework for accountability and trust in cloud computing. *Proceedings of the 2011 IEEE World Congress on Services (SERVICES 2011)*, , 584-8.

LaMacchia, B. A. (2002). Key challenges in DRM: An industry perspective. *Digital Rights Management*, 2696, 51-60.

Leavitt, N. (2009). Is cloud computing really ready for prime time? *Computer*, 42(1), 15-20.

Mell, P., & Grance, T. (2010). The NIST definition of cloud computing. *Communications of the ACM*, 53(6), 50-50.

Pearson, S., & Benameur, A. (2010). Privacy, security and trust issues arising from cloud computing. *Proceedings of the 2010 IEEE 2nd International Conference on Cloud Computing Technology and Science (CloudCom 2010)*, , 693; 693-702; 702.

Shacham, H., & Waters, B. (2013). Compact proofs of retrievability. *Journal of Cryptology*, 26(3), 442-483.

Subashini, S., & Kavitha, V. (2011). A survey on security issues in service delivery models of cloud computing. *Journal of Network and Computer Applications*, 34(1), 1-11.

Wang, Q., Wang, C., Ren, K., Lou, W., & Li, J. (2011). Enabling public auditability and data dynamics for storage security in cloud computing. *IEEE Transactions on Parallel and Distributed Systems*, 22(5), 847-859.

Yu Shyang Tan, Ko, R. K. L., Jagadpramana, P., Chun Hui Suen, Kirchberg, M., Teck Hooi Lim, et al. (2012). Tracking of data leaving the cloud. *Trust, Security and Privacy in Computing and Communications (TrustCom), 2012 IEEE 11th International Conference On*, pp. 137-144.

Zeng, K. (2008). Publicly verifiable remote data integrity. *Information and Communications Security, Proceedings*, 5308, 419-434.

Zhang, O. Q., Kirchberg, M., Ko, R. K. L., & Bu Sung Lee. (2011). How to track your data: The case for cloud computing provenance. *Proceedings of the 2011 IEEE 3rd International Conference on Cloud Computing Technology and Science (CloudCom 2011)*, , 446-53.

Interacción de prácticas Pre-Profesionales y vinculación con la sociedad

Interaction of pre-professional practices and relationship with the company

Dr. César León Aguirre¹

PhD. Aida Rosa Gómez Labrada²

Mg.Sc Dr. Shandry Armijos Fierro³

1. Docente del Área de la Educación, el Arte y la Comunicación, Universidad Nacional de Loja

2. Docente de la Universidad de Las Tunas, Cuba

2. Docente del Area Jurídica, Social y Administrativa, Universidad Nacional de Loja

RECIBIDO: 14/04/2016

APROBADO: 16/11/2016

RESUMEN

El presente trabajo ofrece a los decanos, coordinadores de carreras y a los docentes que dirigen la práctica pre profesional y la vinculación con la colectividad y a discentes de las diferentes carreras de la Universidad Nacional de Loja, los aspectos organizativos, prácticos, metodológicos, epistemológicos imprescindibles para la realización de esta actividad, en consecuencia, la estructura facilita el trabajo. Se pretende, establecer una línea de coherencia entre las características de la práctica y sus implicaciones en los resultados de aprendizajes, considerado este fundamento para el quehacer de los estudiantes y su perspectiva formativa. La reflexión que aquí se presenta es fruto de la experiencia y se apoya en lo establecido en los reglamentos y normativas para este tipo de actividad y en otras experiencias que, desde el terreno de la formación del profesional han contribuido a potenciar el cambio y las transformaciones exigidas por las universidades ecuatorianas.

Palabras clave: Investigación, relación teoría-práctica, formación profesional.

ABSTRACT

The present work offers the deans, career coordinators and teachers who direct the pre professional practice and the relationship with the community and students of the different careers of the National University of Loja, the organizational, practical, methodological, epistemological aspects essential for The realization of this activity, consequently, the structure facilitates the work. It is intended to establish a coherence line between the characteristics of the practice and its implications in the learning outcomes, considered this foundation for students' work and their formative perspective. The reflection presented here is the result of experience and is based on the provisions of the Regulations and Regulations for this type of activity and other experiences that, from the field of professional training have contributed to enhance change and transformations Demanded by the Ecuadorian universities.

Keywords: Research, theory-practice relationship, vocational training.

■ INTRODUCCIÓN

La organización de la práctica pre profesional y la vinculación con la sociedad es una tarea compleja, tributa directamente a la formación integral del futuro egresado, se convierte en brújula para el quehacer científico, está en armonía con el pensamiento desarrollado por José Martí respecto a la ciencia: Ciencia y libertad son llaves maestras que han abierto las puertas por donde entran los hombres a torrentes, enamorados del mundo venidero (1882).

Lo anterior articula el eje como un nodo que refleja la producción de aprendizaje de las estrategias de acción definidas en y para los contextos sociales, productivos, culturales de gestión del conocimiento, que precisamente integra conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos instrumentales de la formación profesional que incluye la propia práctica pre profesional.

Maturana (2010), como lo citó Gómez L y León A (2016), expone que no hay práctica sin conocimiento y conocimiento sin práctica, Así deberá convertirse en un espacio de estudio, análisis, interpretación que configuran el mundo de la vida objeto de la organización de los aprendizajes profesionales. Según Larrea E (2014) la praxis pre profesional es producto de procesos de reflexividad que aporta la mirada interpretativa, argumental y creativa para de manera colaborativa alcanzar explicaciones contextualizadas.

Morín (1998), (como lo citó Larrea, E, 2014) expone que toda praxis educativa está orientada por una visión antro-po-ética y en consecuencia todo modelo o proyecto educativo debe operar en forma coincidente con los planteamientos que dice tener. Así la educación debe convertirse en un taller de y para la vida, asegurando la convergencia de sus elementos a favor de la formación de la persona, motivando la comprensión de la cultura y promoviendo la

autorrealización, así como su compromiso con la sociedad.

Desde esta perspectiva la praxis pre-profesional y vinculación con la sociedad debe convertirse en un espacio compartido de estudio, interpretación y transformación de las prácticas de comunicación y producción de bienes, servicios y significados que configuran el mundo de la vida, objeto de la organización de los aprendizajes profesionales. Así se aportan claves constructivas, principios y herramientas teóricas y metodológicas para que se desarrolle una práctica profesional con la calidad requerida. Por lo que se pretende:

- Establecer bases teóricas contrastadas, y originadas muchas de ellas a partir de la práctica cotidiana.
- Argumentar la necesidad de la utilización en las investigaciones socioeducativas y culturales de la complementariedad como la perspectiva metodológica en la que se entrelazan de forma dialéctica y se fundamenta la investigación acción.

Es importante participar activamente en la vida social demostrando en todas sus acciones una sólida preparación científica, cultural, política y social, asumiendo posiciones, ideológicas y éticas, acordes con los reglamentos y normativas en que se fundamenta nuestra sociedad.

■ DESARROLLO

Dominar las herramientas científico- metodológicas que les permitan a docentes y discentes una visión histórico- lógica del desarrollo de la sociedad y el pensamiento social y orienten sus intereses individuales en función de las necesidades sociales. Resulta significativo adentrarnos en los aspectos legales que rigen el proceso formativo en la universidad y específicamente relacionado con.

Generalidades de la práctica pre profesional y vinculación con la sociedad.

Disposiciones legales

El artículo 350 de la Constitución de la República del Ecuador establece (como se citó en el Reglamento del Régimen Académico 2015) "El sistema de Educación Superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo". (p.1)

Por su parte en el artículo 8 de la Ley Orgánica de Educación Superior LOES (2010), hace referencia a que la Educación Superior tendrá entre otros, los fines de fortalecer los discentes un espíritu reflexivo orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico; formar académicos y profesionales responsables, con conciencia ética y solidaria, capaces de contribuir al desarrollo de las instituciones de la República, a la vigencia del orden democrático, y a estimular la participación social; así como contribuir en el desarrollo local y nacional de manera permanente, a través del trabajo comunitario e extensión universitaria

El artículo 87 de la LOES (2010) determina que "como requisito previo a la obtención del título, las y los estudiantes deberán acreditar servicios a la comunidad mediante prácticas o pasantías pre-profesionales, debidamente monitoreadas, en los campos de su especialidad, de conformidad con los lineamientos generales definidos por el Consejo de Educación Superior" (p.45).

Desde estos fundamentos el Reglamento del Régimen Académico (2015) en el artículo 3, hace referencias a los objetivos del régimen académico en los incisos d y h, se expresa:

Inciso d. Articular la formación académica y profesional, la investigación científica, tecnológica y social, y la vinculación con la colectividad, en un marco de calidad, innovación y Pertinencia. En el inciso h, hace referencias a; Impulsar el conocimiento de carácter multi, inter y transdisciplinario en la formación de grado y postgrado, la investigación y la vinculación con la colectividad.

En esta misma línea refleja los campos de formación y específicamente los que tienen relaciones directas con la vinculación con la sociedad (p. 40).

Establece también los campos de formación.

Praxis profesional.- Integra conocimientos teóricos-metodológicos y técnico instrumentales de la formación profesional e incluye las prácticas pre profesionales.

Epistemología y metodología de la investigación.- Integra los procesos de indagación, exploración y organización del conocimiento profesional cuyo estudio está distribuido a lo largo de la carrera. Este campo genera competencias investigativas que se desarrollan en los contextos de práctica de una profesión. En este campo formativo se incluirá el trabajo de titulación.

En el artículo 94 del Régimen Académico,(2015) relacionado con las prácticas pre profesionales, expresa que las instituciones de Educación Superior diseñarán, organizarán y evaluarán las correspondientes prácticas pre profesionales para cada carrera. Para el efecto, las IES implementarán programas y proyectos de vinculación con la sociedad, con la participación de sectores productivos, sociales y culturales. Estas prácticas se realizarán conforme a las siguientes normas:

1. Las actividades de servicio a la comunidad contempladas en los artículos 87 y 88 de la LOES serán consideradas como prácticas pre profesionales. Para el efecto, se organi-

zarán programas y proyectos académicos que deberán ejecutarse en sectores urbano-marginales y rurales. Estas prácticas tendrán una duración mínima de 160 horas del mínimo de 400 horas de prácticas pre profesionales establecidas en el artículo 89 del presente reglamento.

2. Todas las prácticas pre profesionales deberán ser planificadas, monitoreadas y evaluadas por un tutor académico de la IES, en coordinación con un responsable de la institución en donde se realizan las prácticas (institución receptora).
3. Toda práctica pre profesional estará articulada a una o varias cátedras. El tutor académico de la práctica pre profesional deberá incluir en la planificación de la cátedra las actividades, orientaciones académicas-investigativas y los correspondientes métodos de evaluación.

Desde esta perspectiva la Normativa de la UNL para las Prácticas Pre-profesionales, detallada en la Resolución N° 003-R-UNL-2014, sobre Políticas Institucionales para el cumplimiento de las prácticas pre-profesionales de las y los estudiantes de la Universidad Nacional de Loja, dice:

- Art.1.- Naturaleza.- Las prácticas pre-profesionales son actividades curriculares de carácter obligatorio que debe realizar el o la estudiante en organizaciones comunitarias, empresas e instituciones públicas y privadas de acuerdo a los requerimientos de su formación profesional y respectiva especialidad y a la planificación curricular de la carrera.
- Art. 2.- Finalidad.- Las prácticas pre-profesionales buscarán potenciar la adquisición y aplicación de sus conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes de las y los estudiantes en su inserción organizacional, para su desempeño pertinente en la actividad profesional.

- Art. 7.- Vinculación con la sociedad.- Las prácticas pre-profesionales fortalecerán la gestión de vinculación de la Universidad Nacional de Loja con la sociedad, mediante la inserción práctica de las y los estudiantes en espacios organizacionales, culturales y en los sectores productivos locales, regionales y nacionales (p.3)

Rol de la universidad en la vinculación con la sociedad y prácticas pre profesionales.

A la universidad le corresponde crear los espacios de puntos de contactos entre los diferentes sectores y actores que deben participar en esta actividad, entre ellos el sistema político-estatal, nacional, regional y local, los sectores productivos, sectores sociales, educativos y culturales para articular necesidades, perspectivas, visiones y horizontes de futuros posibles.

La interacción entre los actores y la posibilidad de ese intercambio entre los futuros profesionales con la aplicación de sus conocimientos teóricos, genera un desarrollo de habilidades y valores que apuntan hacia competencias necesarias que les permitirán modos de actuación, cuyo reflejo ilumine un profesional competente.

De esta manera en los diseños curriculares de la Carrera debe articularse la práctica pre profesional y vinculación con la colectividad como eje transversal que identifica la columna vertebral de la carrera. En consecuencia se da un proceso dinámico de construcción y reconstrucción de la realidad que implica la transformación de los contextos donde se interviene y a la vez potencia el desarrollo de las capacidades, competencias, valores y habilidades de los discentes practicantes.

Así se estará dando respuestas al encargo que la sociedad le hace a la universidad; de ofrecer respuestas a sus demandas de preservar,

transformar y difundir la cultura. Esta reflejada en los sujetos como conciencia individual y social, así como su concreción en un contexto histórico social determinado. Lo que implica un proyecto universitario en correspondencia con la política del Buen Vivir, esencialmente humanista, significa que el hombre es su premisa fun-

damental si partimos de considerar que cada ser humano es sujeto perfectible y es tanto naturaleza como formación.

Lo anterior se materializa en los pilares básicos de la educación.

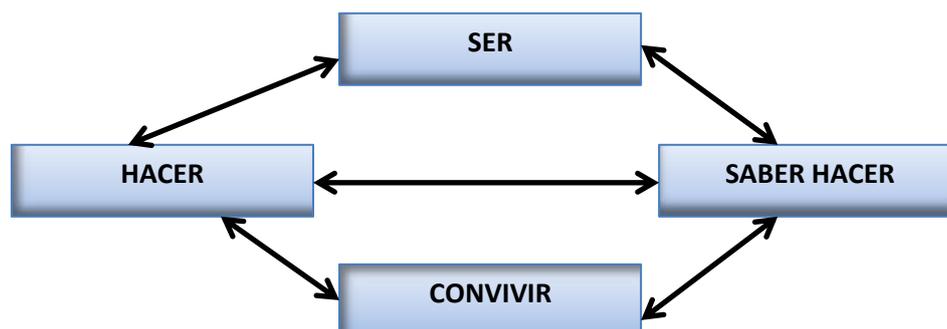


Fig 4. Esquema de un seguidor de datos en CC.

RESULTADOS

Lineamientos organizativos y metodológicos para la realización de las prácticas pre-profesionales y vinculación con la colectividad.

La práctica pre-profesional y la vinculación con la sociedad de los sujetos que aprenden en las diferentes carreras permite enfrentar sus tareas profesionales atendiendo a la ética, la participación activa en la vida social demostrando en todas sus acciones una sólida preparación científica, cultural y social, asumiendo posiciones acorde con los fundamentos éticos, que les permita desarrollar con nivel científico cada tarea en la transformación de la realidad.

De ahí que las prácticas pre-profesionales están destinadas a realizar el engranaje de la teoría y la práctica profesional, orientadas al proceso de identidad sujeto-profesión mediante el ejercicio de contextualización de la acción estratégica pensada, objeto de las profesiones. Esta red es el eje que plantea convertirse en un nodo de articulación entre la producción de aprendizajes y las estrategias de acción defi-

nidas en y para los contextos sociales, productivos y culturales de gestión del conocimiento (Larrea, E 2014)

Entonces la Práctica Pre-profesional es el proceso de formación teórico-práctico orientado al desarrollo de habilidades, desempeños y competencias de los futuros profesionales, realizada en escenarios laborales vinculados a instituciones y organismos públicos y privados de los sistemas productivos, sociales, políticos y culturales, con una organización curricular sistémica, compleja, pertinente favorecer la integración entre las dinámicas que surgen de la multiplicidad de situaciones, hechos y problemas objetos de la profesión, los modelos, protocolos y procedimientos de actuación profesional, los métodos de investigación; y, los conocimientos disciplinares y tecnológicos necesarios para dar respuesta a las necesidades y desafíos de la gestión social, productiva y cultural del conocimiento. Así el objetivo de la práctica pre-profesional es garantizar la formación y permanencia de las competencias profesionales a partir del contacto con entornos reales.

Fases para la realización de las prácticas pre profesionales en las diferentes carreras.

FASE 1. Preparación para la acción

Esta fase se identifica con el punto de llegada. Implica el proceso de reflexión del qué, por qué, cuando y cómo de la actuación. Se seleccionan los escenarios y actores del proceso educativo.

1. A partir de la ubicación de las prácticas en el diseño curricular. Selección del docente (tutor académico) en correspondencia con la cátedra integradora del ciclo. Debe tener entre otras las siguientes cualidades:

- a) Experiencia pedagógica.
- b) Capacidades académicas.
- c) Capacidades comunicativas.
- d) Motivación profesional.
- e) Capacidades didácticas.
- f) Capacidades investigativas

2. Selección de los escenarios de práctica deben tener las siguientes características.

Geo-referencialidad: las instituciones seleccionadas como lugar de práctica pre-profesional estarán ubicadas en las proximidades de la Institución de Educación Superior del practicante, por tanto tendrán un carácter urbano o suburbano

Espacio físico: las instituciones contarán con diversos ambientes de aprendizaje para garantizar el desarrollo de las actividades planificadas por el estudiante practicante y que brinden un espacio de colaboración y seguridad

Ofertas completa: Implica que los escenarios seleccionados cuenten con la mayoría de las posibilidades de actuación de los de modo que puedan ofrecer una experiencia completa al estudiante practicante. (ejemplo en el caso de lo educativo una institución con todos los niveles de enseñanza)

Equipo de apoyo: al tener una oferta completa, las instituciones u otros escenarios estarán en capacidad de brindar acompañamiento a través de un equipo que realice el seguimiento académico y administrativo del practicante.

3. Confección del documento de orientaciones metodológicas y de organización de las prácticas pre-profesionales.

En este aspecto debe haber una reunión de intercambio con los docentes que trabajan en el ciclo para lograr el carácter inter y transdisciplinar en la ejecución de las prácticas y que debe ser reflejo en el documento orientador. Debe contener como mínimo.

Datos generales.

Introducción.

Objetivos.

Actividades.

Orientaciones académicas, investigativas

Orientaciones metodológicas. Métodos y formas de evaluación.

4. Según el Reglamento de Régimen Académico de Educación Superior (Art. 93, literal 4), cada IES establecerá convenios o cartas de compromiso con las contrapartes públicas o privadas que participan en el proceso para la ejecución de las actividades concernientes a la práctica pre-profesional.
5. Selección de docentes tutores institucionales.
6. Socialización del documento rector de prácticas con los docentes del ciclo y con el tutor institucional y directivos de las instituciones objeto de prácticas. La participación de los docentes del ciclo y de los anteriores es importante para poder establecer el carácter integrador de la práctica como reflejo de lo que ha antecedido y sucede en la actualidad en materia de conocimientos, habilidades y valores de los

futuros profesionales.

7. Socialización con los estudiantes participantes de la práctica, es factible la selección de un coordinador general en representación de los estudiantes que se distinga por resultados de aprendizajes que lo identifique con mayor significado y liderazgo en su futura profesión.

Se deben organizar talleres introductorios en la carrera este tiene como propósito conocer los objetivos de la práctica, refleja el qué y cómo de la actuación en términos de organización y resultados de aprendizajes.

En esta fase se deberá preparar la documentación necesaria que debe evidenciar el estudiante, docentes tutores académicos y tutores institucionales.

FASE II. (Punto de Partida) Desarrollo, seguimiento y evaluación

Esta fase se caracteriza por:

Desarrollo del plan de actividades académicas en los institutos receptores. Desarrollo, seguimiento y evaluación.

Reuniones frecuentes con los tutores institucionales y académicos y coordinadores estudiantiles para el análisis del proceso de práctica (quincenal)

Reunión con los estudiantes practicantes para el análisis del proceso de práctica. Sistematización. En esta fase se realizan talleres quincenales que pueden ser para definir la programación, evaluación y retroalimentación de la gestión que realiza el estudiante en los sectores de práctica.

Están orientados a desarrollar guías metodológicas, protocolos de investigación, proyectos de investigación referidos a la problemática que presenta el sector, guiados por el tutor y expertos del área.

Talleres de integración teórica-metodológica. Integran las diferentes profesiones para planificar intervenciones complejas, evaluar actividades, retroalimentar protocolos y metodologías, reorientar la práctica en base a la dinámica del contexto de la realidad que se interviene. También para el perfeccionamiento de la integración de los conocimientos, metodologías de las asignaturas que han antecedido y la selección de metodologías y herramientas para la acción en los contextos de práctica.

Al finalizar la práctica realizar socialización en la institución educativa con la participación de docentes, directivos y familias para dar a conocer resultados finales y estrategias a seguir.

Los estudiantes deben presentar a la secretaría el portafolio con la documentación requerida, la misma evidencia las horas prácticas realizadas en el ciclo correspondiente.

Seguimiento y monitoreo por parte de la comisión creada en el Área y carreras

Según lo reglamentado Por el CES para poder graduarse el estudiante deberá justificar no menos de 400 horas de prácticas pre profesional y de ellas como mínimo 160 de prácticas de servicio a la comunidad.

Lo anterior justifica la ubicación oportuna en el diseño de la carrera y el tipo de práctica a realizar en cada ciclo así como la modalidad.

De las funciones de los tutores académicos.

- Suscribir carta de compromiso en la IE asignada para la práctica.
- Realizar el acompañamiento y seguimiento del desempeño del practicante, lo cual involucra la entrega del plan de actividades, cronogramas de visitas de observación, lista de asistencia de los estudiantes practicantes. Las tutorías pueden ser individuales y grupales.

- Mantener la comunicación permanente con el docente guía o tutor profesional respecto al desempeño del practicante.
 - Garantizar que los proyectos de práctica se realicen en base a las siguiente dinámica (Larrea, E 2014)
 - **Inserción.** Teoría práctica que orienta el proceso de aprendizaje y el desarrollo de competencias según la esfera de actuación de los practicantes.
 - **Diagnóstico.** Como proceso de investigación de las múltiples dimensiones del objeto que se transforma.
 - **Planificación.** Como estrategia dinámica y compleja que relaciona el campo problemático con los procesos metodológicos. Implica la toma de decisiones.
 - **Ejecución.** Como proceso donde se integran las anteriores etapas anteriores y posteriores de la práctica.
 - **Evaluación.** Como proceso dinámico que acompaña las experiencias vividas a partir de los ejes teóricos, metodológicos y técnicos instrumentales para validar, reconstruir, y retroalimentar las propuestas en el contexto.
 - **Sistematización.** Para la reconstrucción y construcción de conocimientos acerca de la realidad y sus actores a partir de la articulación entre los ejes, teóricos, metodológicos y técnicos instrumentales para la transformación.
 - **El informe.** Es el texto final que expresa la complejidad y diversificada trama de trabajo que expresa el sentido y significado de la gestión social del conocimiento por parte del practicante.
- adaptación, de planificación y desarrollo de la práctica pedagógica del estudiante universitario.
 - Observar la práctica pedagógica realizando posteriormente la retroalimentación personalizada, en pares o colectiva.
 - Mantener la comunicación permanente con su interlocutor, el docente tutor académico para fortalecer las capacidades de los practicantes.
 - Entregar los reportes de asistencia y cumplimiento del plan de actividades del estudiante practicante a las instancias respectivas.
 - Elaborar un informe final de prácticas pre-profesionales realizadas en la institución educativa.

De los tipos de prácticas

En cada ciclo debe existir la cátedra principal integradora que ubica al sujeto que aprende en los rasgos principales de su carrera, sirve de elemento aglutinador al resto de las asignaturas y determina el papel de las mismas en su formación. Inserta el componente académico con el laboral y el investigativo y articula a los elementos organizativos del proceso de formación de modo coherente. Posibilita la articulación entre la docencia que se imparte y la actividad científica sustentada en proyectos de investigación. Mediante la reflexión, el futuro profesional rehace una parte de su mundo en su práctica, lo que le permite reestructurar algunas de sus estrategias de acción. El saber qué es el fundamento del saber cómo es competente. La comprobación directa del saber qué y la evaluación de la competencia o saber cómo, se complementan mutuamente.

Por lo que la práctica pre profesional no es solo de los contenidos de la asignatura que se identifica como integradora; esta como se expresa integra lo que antecede en la carrera y

De las funciones de los tutores institucionales

- Acompañar al practicante en su proceso de

lo que se proyecta en el ciclo. De ahí la importancia de que el tutor académico interactúe con docentes del ciclo y la carrera para poder cumplir con lo estipulado en la práctica.

De los tipos de prácticas y las modalidades

La práctica pre-profesional prepara al sujeto cognoscente para la realización de un trabajo de detección e investigación que forma parte de su modo de actuación y que se interrelaciona y complementa con los recibidos a partir de las cátedras integradoras en cada ciclo y unidades de organización. La misma se realiza en diferentes escenarios y modalidades que se identifican con los propósitos y objetivos en cada unidad de organización. De esta manera el carácter de las prácticas responden a los niveles de organización curricular.

Nivel de Formación Básica. Constituye el espacio metodológico para el conocimiento de los problemas profesionales en cuanto a sus escenarios, dinámicas, así como las interacciones que se evidencian en el sector de desarrollo que da origen a la carrera.

Esta práctica es de observación, por lo que su modalidad puede ser.

Concentrada. Es una práctica continua en un tiempo no mayor de 15 días, se analizan los conocimientos del nivel de organización curricular de formación básica, su reflejo y mecanismos en los escenarios donde se puede insertar el futuro profesional.

Concentrada y rotativa. Se observan los hechos, fenómenos en diferentes contextos y su relación con los conocimientos que el discente va obteniendo a través de las diferentes asignaturas pertenecientes a los ciclos de formación básica. Observan los fundamentos y funcionamiento de los escenarios donde se pueden implicar, cuya actividad va cualificando el conocimiento, habilidades y valores del futuro profesional.

En el nivel de profesionalización

Este presenta dos modalidades de prácticas; profesionalización inicial y nivel de profesionalización avanzada. La primera constituye el espacio metodológico de conocimiento de los métodos de intervención y actuación profesional, así como los modos de actuación de los actores en los escenarios analizados, las estrategias aplicadas.

El segundo nivel. profesionalización avanzada. Constituye el espacio metodológico de integración de los aprendizajes, aprehendidos por el discente, donde reconoce el objeto de actuación de la profesión. Lo que prepara las bases para la inserción del estudiante en la investigación-intervención de problemáticas y la aplicación de modelos y metodologías en la solución.

En el nivel de Titulación. Esta práctica está orientada a la validación y retroalimentación de la formación integral del estudiante, aplicando la investigación, el método de la profesión y los conocimientos disciplinares en escenarios y problemáticas laborales reales. Su modalidad es de integración de los discentes a equipos de trabajo preferentemente multidisciplinarios, donde participa directamente en la solución de problemas reales de la profesión.

Modalidades de Prácticas pre profesionales

Ayudantes de cátedra e investigación.- Las prácticas pre profesionales podrán realizarse mediante ayudantías de cátedra o de investigación cuando, en correspondencia con sus requerimientos institucionales, las IES seleccionen estudiantes para que realicen tales prácticas académicas de manera sistemática (Art. 93 de Reglamento del Régimen Académico).

Los ayudantes de cátedra se involucrarán en el apoyo a las actividades de docencia del profesor responsable de la asignatura, y desarrollarán competencias básicas para la planificación y evaluación del profesor.

Los ayudantes de investigación apoyarán actividades de recolección y procesamiento de datos, a la vez que participarán en los procesos de planificación y monitoreo de tales proyectos

Prácticas de servicios Comunitarios

Según el artículo 87 de la LOES los estudiantes deberán realizar prácticas de servicio comunitario como requisito para su graduación. La práctica de servicios comunitarios a la modalidad de aprendizaje de carácter ético pedagógico que establece la articulación entre los desempeños teóricos-metodológicos profesionales con la necesidad de intervención a los problemas que presentan las políticas públicas destinados a sectores estratégicos y sociales en contextos de vulnerabilidad de derechos, con miras a la generación de programas de atención integral e interdisciplinar.

La finalidad de estas prácticas tiene que ver con la educación en el trabajo y la práctica ciudadana de los futuros profesionales en el proyecto vinculado con áreas estratégicas del Buen Vivir.

Estas prácticas podrán hacerse en proyectos de vinculación con la colectividad. Los estudiantes deberán realizar como mínimo 160 horas en esta modalidad.

III. Requerimientos necesarios para el cumplimiento de las prácticas pre profesionales y vinculación con la colectividad

Teniendo en cuenta la importancia de las prácticas, las cuales permiten el desarrollo de competencias de los estudiantes en aquellas áreas del conocimiento donde se implicarán como profesionales. Es significativo que los coordinadores de carreras tengan en cuenta las normativas para las prácticas debiendo realizar las siguientes funciones.

1. Realizar un análisis exhaustivo de los docen-

tes con qué cuenta la carrera y seleccionar para la dirección de la práctica aquellos(a) que poseen las capacidades pedagógicas que se señalan en este documento. Asignarles en el distributivo el tiempo requerido que permita al tutor académico la organización, monitoreo, seguimiento y evaluación.

2. Cada carrera deberá construir un instructivo de práctica que como mínimo habrá de contener como mínimo los siguientes aspectos.
 - a) Datos Generales
 - b) Introducción.
 - c) Objetivos.
 - d) Marco legal.
 - e) Caracterización de la carrera (especificar en la naya curricular donde se realizan las prácticas, modalidad, tiempo)
 - f) Tipos de prácticas a realizar en cada unidad curricular
 - g) Metodología a seguir en las prácticas (especificar en cada unidad de formación curricular, modalidades, cómo se van a realizar, objetivos, participantes, fines, entre otros), evaluaciones.
 - h) Responsable de las prácticas (funciones)
 - i) Planificación (Responder al qué, para qué y cómo)
 - j) De los derechos, obligaciones de estudiantes, docentes e institución receptora de las prácticas.
 - k) Este documento debe ser de aprobación por la comisión académica de cada carrera.
3. Capacitar a los secretarios (a) de las carreras en relación a la documentación que debe contener el portafolio de los estudiantes para justificar las horas de prácticas asignadas en los diferentes ciclos.

4. Reproducción de los documentos necesarios que deben acreditar los tutores, estudiantes y comisión de seguimiento y evaluación.
5. Las Carreras de las diferentes facultades de la universidad, implementarán programas y proyectos de vinculación con la sociedad, con la participación de sectores productivos, sociales y culturales y en ellos los estudiantes podrán hacer la práctica comunitaria.

CONCLUSIONES

El proceso docente educativo en la universidad deberá transitar por las dimensiones instructiva, práctica e investigativa. Por lo que las prácticas preprofesionales y vinculación con la sociedad deberán ser de investigación-acción y se realizarán en el entorno institucional, empresarial o comunitario, público o privado, adecuado para el fortalecimiento del aprendizaje.

La organización, desarrollo y evaluación de las prácticas preprofesionales con sustento en dos fases: Preparación para la acción (punto de llegada) y Desarrollo, seguimiento y evaluación (Punto de Partida.) su aplicación permitirá a decanos, coordinadores de carreras docentes, discentes y profesionales de instituciones educativas proyectar, ejecutar y evaluar el qué hacer y cómo hacer para lograr resultados educativos a través de la triada teoría-práctica-investigación. Necesaria para el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y competencias en los futuros profesionales.

LITERATURA CITADA

Asamblea Nacional (2010) Ley Orgánica de Educación Superior. Quito: Educación Superior.

Castillo Guach, J. (2006) la formación basada en competencias y sus implicaciones en el desarrollo del profesional reflexivo. La Habana: Félix Varela

Coordinación general de vinculación con la sociedad (2014) Guía de prácticas pre-profesionales y vinculación con la sociedad. Universidad Nacional de Loja

Larrea, E (2014). El currículo de la Educación Superior desde la complejidad sistémica. Quito

Gómez Labrada, AR, León Aguirre, C (2016) Universidad Comunidad. Escenario académico para aprender haciendo. Universidad Nacional de Loja: en proceso de edición.

Ministerio de Educación Superior (reformado 02-09-2015) Reglamento del Régimen Académico. Ecuador. MES.

Villacís Rivas, G. Resolución 060_R-UNL.2015. Universidad Nacional de Loja.

Tributo al Primer Centenario de "Lili Marleen"

Tribute to first Centenary of "Lili Marleen"

Marlene Castro Torres¹

1. Unidad Educativa del Milenio Bernardo Valdivieso

*Autor para correspondencia: marlenecastrotorres@hotmail.com

RECIBIDO: 30/09/2016

APROBADO: 16/11/2016

RESUMEN

En el ámbito de la necesaria interrelación entre poesía y música, el artículo se propone rendir un homenaje a la mítica y centenaria canción de origen alemán: "Lili Marleen". Con la información obtenida en algunas fuentes bibliográficas y video gráficas consultadas, el trabajo se distribuye en cuatro apartados: los orígenes, en 1915, cuando el soldado alemán Hans Leip escribió el poema, que luego se inmortalizó como canción; los hitos más importantes de la canción, la cual durante la Segunda Guerra Mundial, en un inicio fue utilizada por el ejército de la Alemania nazi, pero después con la difusión radial muy pronto, y paradójicamente, fue apropiada por los ejércitos de las naciones aliadas; los principales intérpretes de "Lili Marleen", en diferentes partes del mundo y hasta los años más recientes; y, presente y futuro de la emblemática canción de amor y muerte.

Palabras clave: Canción, interpretación musical, marcha militar, música popular, poesía alemana.

ABSTRACT

In the area of the necessary interrelation between poetry and music, the article proposes to pay tribute to the legendary, century-old German-born song: "Lili Marleen". With the information obtained in some literature and graphic video sources consulted, the work is divided into four sections: the origins, in 1915, when the German soldier Hans Leip wrote the poem, later immortalized as song; the most important milestones of the song, which during the Second World War, initially was used by the army of Nazi Germany, but after the radio broadcast very early, and paradoxically, was appropriated by the armies of the allied nations; the main performers of "Lili Marleen" in different parts of the world and even the most recent years; and, present and future of the emblematic song of love and death.

Keywords: Song, singing, musical interpretation, military march, popular music.

INTRODUCCIÓN

La cultura constituye una categoría plurívoca, multisignificativa, polisémica y compleja, motivo por el cual no existe un acuerdo unánime sobre su conceptualización y significado; sin embargo, en lo que si hay consenso es que en cualquiera de sus formas de expresión más comunes: arte, ciencia, tecnología, filosofía, epistemología, religión y otras formas de ideología, nunca constituye una manifestación del espíritu de carácter aséptico, neutral o carente de compromiso con las causas y proyectos de sociedad que, en determinado momento histórico o lugar geográfico, se defiende o cuestiona.

Bajo la orientación de estas reflexiones se entiende que las distintas expresiones de la dimensión artística de la cultura: artes musicales, artes plásticas, artes escénicas, artes cinematográficas y artes literarias, en sus diversos géneros, aunque los creadores, exégetas y consumidores digan o crean lo contrario, no están exentas de las apropiaciones, usos y manipulaciones que hagan de sus "productos" quienes detentan el poder (en sus diversas formas de expresarse) o lo disputan.

Un claro ejemplo de lo expresado constituye la mítica canción "Lili Marleen", cuyos orígenes literarios, composición musical, interpretaciones, traducciones, cambios, adaptaciones, recreaciones, difusión en los ejércitos contendiente durante la Segunda Guerra Mundial (Triple Eje y Aliados), trayectoria posterior, trasvase a otras expresiones artísticas (elitistas o populares), presente y futuro se describe y analiza en las páginas subsiguientes.

El surgimiento de un poema, que se ha immortalizado como canción

La historia de la mundialmente famosa canción "Lili Marleen" arranca hace ya más cien

años, en 1915, cuando en la noche del 3 al 4 de abril Hans Leip (1893-1983), el autor de la letra original, como una respuesta artística a las duras circunstancias personales que le tocó experimentar al tener que "partir para el frente alemán durante la Primera Guerra Mundial" (García, 2011, p. 42) lega, para la posteridad, un testimonio escrito de sus pensamientos y sentimientos. El hecho histórico es que Hans Leip, en calidad de soldado alemán, durante el desarrollo de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), fue trasladado a combatir en el frente ruso, disposición de sus superiores que lo obliga a alejarse de la mujer que tanto amaba, doloroso y difícil momento en el que afloran los sentimientos de amor y nostalgia por el recuerdo de los múltiples e inolvidables encuentros y la forma cómo se despedían, con su novia, bajo la tenue luz nocturna de una farola, que se ubicaba junto al portón del cuartel, en el que se desempeñaba como centinela.

De esta vivencia emergió el poema que, inicialmente, lo tituló "*La canción de un joven soldado de guardia*" (1915), el mismo que fue publicado, como parte de una colección de poemas denominado *El organillo en el puerto*, 22 años después de su escritura original, en 1937 (Cfr. González, s.f., p. 3). El poema llamó la atención del compositor Norbert Shultze (1911-2002), un músico afiliado por comodidad y conveniencia al nacional socialismo en el poder en la nación germánica, quien le compuso la música, le cambió el título por el de "*La chica bajo la farola*" y la estrenó el año siguiente, en 1938; sin embargo, este no sería el único cambio, ya que la canción ha pasado a la posteridad y ha obtenido fama universal con la denominación de "*Lili Marleen*", que constituye el estribillo final de cada una de las cinco estrofas que integran el poema, cuya traducción completa al idioma español es como sigue:

Lili Marleen

Frente al cuartel,
delante del portón,
había una farola,
y aún se encuentra allí.
Allí volveremos a encontrarnos,
bajo la farola estaremos.
Como antes, Lili Marleen.

Nuestras dos sombras
parecían una sola.
Nos queríamos tanto
que daba esa impresión.
Y toda la gente lo verá,
cuando estemos bajo la farola.
Como antes, Lili Marleen.

Pronto llama el centinela
"Están pasando revista
Esto te va a costar tres días"
Camarada, ya voy
Entonces nos decíamos adiós
Me habría ido encantado contigo
Contigo, Lili Marleen

Ella conocía tus pasos
tu elegante andar
todas las tardes ardía
aunque ya me había olvidado
Y si me pasara algo
¿Quién se pondría bajo la farola
Contigo?, Lili Marleen

Desde el espacio silencioso
Desde las tierras de la tierra
Me mantienen como en un sueño
tus adorables labios
Cuando la niebla nocturna se arremoline
yo estaré en la farola
Como antes, Lili Marleen

En relación a quien fue la mujer, que ejerció de musa inspiradora del joven bardo hay al menos cuatro versiones: la primera sostiene que el soldado Hans Leip dedicó el poema a su novia Magdalena (Lena) Foster, con quien se entrevistaba bajo una farola, cerca del cuartel en donde ejercía como centinela (Cfr. González, s.f., p. 3); la segunda dice que Lili es el nombre de la novia del poeta y que en la realidad fue la hija de un vendedor de verduras, que tenía el local en la parte baja del edificio en donde Hans Leip compartía piso con un amigo muy cercano, quien tenía como novia a una chica llamada Marleen; la tercera versión, coincide en que Lili es el nombre de la novia del soldado poeta y que Marleen es el nombre de una enfermera a quien conoció durante sus guardias nocturnas en el cuartel, resulta que el vate se enamoró de las dos chicas y su deseo fue unir las en el título de su creación artística y de esta manera inmortalizarlas en su memoria a quienes le robaron el corazón y los amores de juventud, sin pensar que estaba dejando un legado que luego será escuchado, disfrutado y sufrido dentro y fuera de los cuarteles en distintos países del mundo; y, la última versión afirma que la señorita aludida en el poema se trata de una bella mujer judía, sobrina del padre del psicoanálisis Sigmund Freud.

Los hitos más importantes en la historia de la canción

La cronología histórica de los principales hitos del poema, que luego de convertirse en canción con el título de "Lili Marleen" se difundió e inmortalizó en el mundo entero se puede resumir en los siguientes términos:

En 1938, el compositor alemán Norbert Shultze le pone la música al poema escrito por Hans Leip veinte y tres años antes. En 1939, se graba el primer disco, con la interpretación de Lale Andersen (1905-1972) e inicia un relativo éxito, el cual todavía está muy lejos de aproxi-

marse a la popularidad y reconocimiento mundial que alcanzó en los años posteriores.

En el año de 1940, durante el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial, el teniente alemán Karl Heinz Reitgen, que conocía la canción, la hizo escuchar en una reunión del cuartel. Tanto les agradó que la convirtieron en himno de la compañía.

En 1941, cuando el ejército alemán toma el control de Radio Belgrado y se requiere de canciones que ayuden a sostener la moral en alto de los soldados pro fascistas, que se encontraban en el frente de combate, de entre un grupo de canciones olvidadas se la selecciona y se hace escuchar "Lili Marleen". La historia narrada y la tonalidad melódica con la que se interpretaba y con la que se identifican, de manera inmediata, los soldados en el frente de batalla coadyuva para que la misma, muy pronto, adquiriera una inusitada fama entre los integrantes de las fuerzas armadas alemanas; por ello, la canción se siguió escuchando aunque al Ministro de Propaganda Nazi Josef Goebbels no le gustó la canción, porque la consideraba derrotista y triste y creía que podía influir, de manera negativa, en la moral de los soldados alemanes ordenó que suspendan sus emisiones diarias por la radio, ya que "Lili Marleen, como poema y en su primera versión músico-literaria, no sólo es una evidente canción de amor, sino, ante todo, una canción de presagio de muerte" (García, 2011, p. 48).

No obstante esta censura gubernamental, como la canción ya había calado hondo entre los soldados en combate, que forzosamente permanecían lejos de sus familias y mujeres queridas, los miles de cartas que pedían que se siga haciendo escuchar la canción no se hicieron esperar y ellas determinaron que la disposición del Ministro deje de acatarse y más bien se convierte en la canción que se escucha todos los días a las 21 horas y 57 y con ella cierra las emisiones diarias de la potente Radio Belgrado. En este mismo año al grupo de soldados que se

trasladaron a sumar las filas de Afrika Korps (el cuerpo de África), el teniente alemán Karl Heinz Reitgen, que se hizo cargo de la dirección de Radio Belgrado, los complacía con la canción "Lili Marleen", con lo que consolida su inusitada fama, más allá de las fronteras del continente europeo, en donde se originó.

A partir de las emisiones diarias de Radio Belgrado y gracias a su potente transmisor, "Lili Marleen" es escuchada en los distintos países y continentes; con lo que se produce el extraño fenómeno de que si bien la canción, a muy poco tiempo de haberse iniciado su difusión entre los soldados alemanes llegó a convertirse en un verdadero himno de las tropas nazis; sin embargo, gracias a la amplia difusión que garantizó Radio Belgrado y después, también la BBC de Londres, muy pronto aconteció una situación similar entre los ejércitos de los países que integraban el bando aliado; por lo que muy pronto aparecen las más disímiles versiones (incluidas las antifascistas y anti hitlerianas) en las principales lenguas de los ejércitos en combate y con ello millones de soldados de todos los bandos intervinientes en la Segunda Guerra Mundial la escuchan y tararean, en los distintos frentes de batalla, desde las ardientes dunas africanas hasta las heladas tundras soviéticas, desde los territorios continentales del Asia hasta las islas del Reino Unido, desde los hospitales militares hasta los crematorios nazis, en tanques blindados, barcos submarinos, aviones de guerra, improvisados cuarteles y trincheras de combate.

En el año de 1943, gracias a la interpretación que realiza la artista alemana antifascista Marleen Dietrich (1901-1992), para la audiencia norteamericana, país hasta donde se exilió para librarse de la persecución del Tercer Reich, la canción se desmilitariza, adquiere un aura sentimental y se convierte en famosa para todas las audiencias, a tal punto que "Lili Marleen" y Marleen Dietrich han pasado a la historia como algo

indisoluble y con esta versión "*Lili Marleen* se convirtió en un símbolo universal de la humanidad que trasciende toda identificación nacional y todo anuncio de muerte" (García, 2011, p. 57).

Luego de concluida la Segunda Guerra Mundial, en las dos décadas subsiguientes, "*Lili Marleen*" fue interpretada en varias versiones, en distintos países, convirtiéndose en la canción alemana más famosa de todos los tiempos. Por lo que el Premio Nobel de literatura estadounidense John Steinbeck llegó a decir que, acaso esta canción sea la "única contribución positiva de los nazis al mundo".

"En 1986 fue uno de los éxitos en las listas de ventas japonesas y en 1989 en las de Estados Unidos" (Rodríguez, 2010, p. 3). En 1990, la artista española Martha Sánchez, como vocalista del Grupo Olé Olé, en versión moderna, les dedica la canción a los soldados españoles que se dirigieron a combatir en la Guerra de Golfo Pérsico.

Los principales intérpretes de "*Lili Marleen*"

Por la fama mundial que obtuvo "*Lili Marleen*", la canción ha sido traducida a más de cuarenta y ocho idiomas, entre los que sobresalen: esperanto, latín, inglés, francés, español, vasco, catalán, portugués, ruso, estonio, ucraniano, italiano, danés, finlandés, islandés, neerlandés, polaco, albanés, serbio, macedonio, esloveno, bretón, búlgaro, rumano, húngaro, georgiano, checo, croata, greco, chino, japonés, coreano, vietnamita, hebreo, turco. Se cuentan, asimismo, más de ciento noventa y cinco versiones (Cfr. Expósito, 2012, p. 4), a lo que habrá que adicionar las parodias que se han realizado sobre la misma en distintos países, con lo que se ha incrementado su difusión en los cinco continentes.

Debido a la proyección universal que ha obtenido "*Lili Marleen*" han emergido, asimismo, múltiples intérpretes, que han aportado su grano de arena en la recreación, readaptación y

difusión de la emblemática canción, en solitario, entre los más reconocidos se puede mencionar los siguientes: Lale Andersen (que la interpretó primero para los alemanes y luego para los aliados), Marleen Dietrich (que la cantó y difundió en el campo anglófono, a raíz de su exilio y nacionalización en Estados Unidos de Norteamérica), Willy Fritsch, el Heyn Quartett, Lucy Mannheinn Anne Shelton, Perry Como Milva, Eric Burdon, Elvis Presley, Nana Monskouri, Milly y Meme Bianchi, Ilona Nagykovácsi, Georg Malmsten, Lou Bandy, Vera Lynn, Frank Sinatra, Suzi Solidor, Lolita, Nina Hagen, Bettyboo Honda, Hanna Schygulla, Donovan James Feat, Kid Creole and Coconuts, Zarah Lenader. Hay, asimismo, infinidad de grupos musicales que han interpretado, adaptado y recreado la popular canción.

En idioma español son, también, varias las versiones que se han realizado sobre "*Lili Marleen*" y lo han hecho en distintos géneros musicales. Destacan, por ejemplo, las que se compusieron para los soldados de la División Azul, que por decisión del dictador Francisco Franco Bahamonde fueron a combatir en favor de los ejércitos fascistas de Adolfo Hitler. En los años posteriores grupos españoles de pop, rock, punk y otros géneros musicales han recreado y difundido nuevas versiones o alusiones a la emblemática canción: Derribos Arias, Interterror (1983), Olé Olé (con la ya mencionada Marta Sánchez como vocalista en 1985), Los muertos de Cristo (2007), Arma Blanca (2008) y Síndrome de Abstinencia (2009).

Presente y futuro de la centenaria canción

En razón de sus orígenes militares, con traducciones y adaptaciones en función de las realidades de las fuerzas armadas de cada Estado nacional, "*Lili Marleen*" se ha constituido en una de las canciones que más arreglos, recreaciones, adaptaciones, readaptaciones, "versiones, deformaciones, renovaciones y recontex-

tualizaciones" (García, 2011, p. 41) ha recibido para convertirse en marcha militar, canción deportiva militar o simplemente cántico de cuartel, en distintos países como: Alemania, Argentina (en la Guerra de Las Malvinas de 1982), Chile (en la era del dictador Augusto Pinochet), España (durante la dictadura franquista), Japón, Italia, Finlandia, Dinamarca, Rusia, Estonia, Polonia, Hungría, Georgia y otros ejércitos del mundo. Complejo fenómeno sociológico que se da porque "Lili Marleen" no deja de ser "aquella humilde canción [que] aún era capaz de evocar el miedo, la ausencia, la añoranza y el amor perdido" y porque "Lili Marleen" se constituyó en una canción que "atravesó todas las fronteras y hostilidades para moverse en una ambigüedad que desafiaba pautas y disciplinas", en palabras de la germanista española Rosa Sala Rose.

Adicionalmente es necesario resaltar que "Lili Marleen", desde el ámbito poético en el que tuvo su origen, en 1915, pasó a la música, en 1938, como una canción con cuyo contenido y tono se sentían identificados los soldados de los diversos ejércitos contendientes durante la Segunda Guerra Mundial; sin embargo, gracias a su inusitada popularidad, con el paso de los años rebasó, y con creces, el ámbito de la literatura y la música, para insertarse en otras expresiones de la dimensión artística de la cultura, en los niveles elitista y popular, como: el cine, con una película dirigida por Rainer Werner Fassbinder, en 1978, que recrea la biografía de la primera intérprete de la canción: Lale Andersen; las artes plásticas, con una escultura erigida en la Isla de Langeoog, Alemania, en homenaje a la misma primera intérprete ya mencionada; y, otras expresiones de la mente y la sensibilidad humana como el cómic, la danza, el teatro y más.

■ CONCLUSIONES

La canción "Lili Marleen" constituye el más palmario ejemplo de los diversos usos que se le puede dar a una obra artística; puesto que un producto cultural puede ser empleado para construir una identidad cultural o para destruirla, para luchar en pro de una causa ideológica (que puede llegar a convertirse en un eficaz instrumento de alienación de las personas o, también, de liberación de condiciones injustas) o para oponerse, con armas que no disponen otras formas de expresión de la inconformidad humana. En esta mítica canción, a partir de la historia de un soldado que, previo a marcharse al frente de batalla, y sabiendo que tal vez no pueda regresar nunca jamás se cita con su amada para despedirse debajo de una farola y de ese hecho emerge un hermoso poema de amor y muerte, compuesto en cinco estrofas, al que más de dos décadas más tarde se le compondrá música y será apropiado como arma de guerra y propaganda por las huestes del ejército nazi, a fin de hablar de su causa y difundirla entre los soldados que arriesgaban tranquilidad y vida en su defensa.

Con el paso de los años, los ejércitos aliados, entre ellos y en primer término los británicos, también la hacen suya, la escuchan, a través de los potentes transmisores de las radios BBC de Londres o Radio Belgrado (Serbia) y la recrean, la disfrutan y le dotan de vitalidad mientras permanecen lejos de los hogares, las mujeres que los esperan y los demás seres queridos, a quienes tanto extrañan. Desde el gobierno y el ejército británico se la utiliza para efectuar propaganda contra Adolfo Hitler y desmontar las bases argumentales de su exacerbado nacionalismo y delirios raciales, que tan traumáticos y nefastos resultaron para la civilización humana.

En similar perspectiva, la cantante y actriz alemana Marleen Dietrich, le incorpora una nueva letra totalmente desmarcada del nazismo

alemán y la canta en inglés cuando se trasladó a residir como exiliada en Estados Unidos de Norteamérica. En la España franquista fue interpretada para alentar a los integrantes de la División Azul, que se dirigieron a luchar en favor del Hitler, como retribución al apoyo recibido del nazismo alemán para el triunfo de la causa franquista en la nación ibérica. Y en la misma España, por el año de 1990, la cantante Martha Sánchez la interpretó en una nueva versión y se la dedicó a los soldados españoles que se marcharon a combatir en la Guerra del Golfo Pérsico.

En razón de lo hasta aquí expresado, bien se puede decir que la inolvidable canción "Lili Marleen" constituye un claro ejemplo de los usos tan disímiles y hasta contrapuestos que se le puede dar a una expresión cultural, ya que se la ha vinculado con una "canción nazi o como un símbolo de paz", para unos constituye un símbolo de la muerte y para otros un resquicio de esperanza; porque esta canción, como otras obras artísticas de calidad y trascendencia, es lo que cada uno de los perceptores, de diferentes épocas históricas, regiones geográficas y culturas, quieren que sea. "Lili Marleen", en sus distintas versiones, traducciones, adaptaciones e interpretaciones, es lo que cada uno de los escuchas quiere que sea.

LITERATURA CITADA

Expósito González, R., Rubio Pilarte, J., Solórzano Sánchez, M. (2012). Lili Marleen era una enfermera: la historia de un poema hecho canción. En <http://enfeps.blogspot.com.es/2012/03/lili-marleen-era-una-enfermera.html> [Consultado el 8 de diciembre de 2015].

García Mellado, E. J., Trabado Cabado, J. M., Álvarez Méndez, N. (dirs.) (2011). La evolución del texto literario-musical: análisis de las versiones en la música popular. (Trabajo de Fin de Máster en Literatura Española y Comparada). Universidad de León - España.

González Díez, A. Capítulo IV. En www.alegressoldados.es/index.php?p=2.

Peña Echeverría, J. (coord.) (2012). Inmigración y derechos humanos. Valladolid: Grafoplex.

Rodríguez, A. (2010). Historia de una canción. En <https://alenerterevista.wordpress.com/./lili-marleen-historia-de-una-canc>.

Sala Rose, R. (2008). Lili Marleen. Canción de amor y muerte. Barcelona: Global Rhythm Press.

Salazar Estrada, Y. (2014). La emigración internacional en la novelística ecuatoriana (Tesis de Doctorado en Filosofía en un mundo global). Universidad del País Vasco - España.

Trabado Cabado, J. M. (2015). Apuntes de clase de la asignatura de Identidad europea y escrituras literarias. León - España, Programa de Máster en Literatura Española y Comparada de la Universidad de León.

Metamorfosis identitaria del narrador de "El ojo en la mano", de Juan Jacinto Muñoz Rengel

Identity metamorfosis of story teller "Eye on hand" by Juan Jacinto Muñoz Rengel

Yovany Salazar Estrada¹

1. Docente del Área de la Educación, el Arte y la Comunicación

*Autor para correspondencia: ysalazarec2002@yahoo.es

RECIBIDO: 14/04/2016

APROBADO: 16/11/2016

RESUMEN

En el ámbito de la investigación sobre la actual narrativa corta española, el trabajo se propone realizar una lectura crítica de los elementos fantásticos presentes en el cuento "El ojo en la mano", de Juan Jacinto Muñoz Rengel. El contenido del artículo se distribuye en cuatro apartados, en los que se desarrolla lo atinente a la contextualización y caracterización del cuento estudiado, en el ámbito de la narrativa fantástica y de lo insólito de la actualidad; análisis de la yuxtaposición conflictiva de los órdenes de realidad en el desarrollo de la trama narrativa; las alteraciones de la identidad del narrador del cuento; y, el recurso de convertir en narrador protagonista al ser que está al otro lado de lo real y, con esta estrategia, incrementar el nivel de credibilidad y verosimilitud del cuento analizado.

Palabras clave: Cuento, cuento español, cuento insólito, cuento fantástico, narración de cuentos.

ABSTRACT

In the field of research on the current Spanish short narrative, the work proposes a critical reading of the fantastic elements in the story "The eye on hand" by Juan Jacinto Muñoz Rengel. This article is divided into four sections, which it pertains develops contextualization and characterization of the Story studied in the field of fantastic narrative and the unusual today; analysis of the juxtaposition of conflicting orders of reality in the development of the narrative; alterations of the identity of the narrator of the story; and the resource become protagonist narrator when he is on the other side of the real and, with his strategy, increase the level of credibility and plausibility of the Story analyzed.

Keywords: Story, Spanish tale, unusual story, fantastic story, Story telling.

■ INTRODUCCIÓN

Según el argumento esgrimido por algunos críticos literarios y estudiosos de los fenómenos culturales de la actualidad, desde la misma época del romanticismo ya se puso de manifiesto que la razón humana, y su expresión a través de la investigación científica, la ciencia y la tecnología, no se la puede considerar como el único instrumento del que disponen los seres humanos, para el conocimiento, comprensión, explicación y predicción de la realidad, en sus múltiples y complejas dimensiones, conforme se ha demostrado en los órdenes macrocósmico y microscópico.

Con base en este severo cuestionamiento a los límites de la racionalidad científica occidental, que junto con la religión y la superstición, se consideraba el único vehículo de conocimiento y explicación de los hechos y fenómenos de la realidad (natural, social y de la psiquis humana), en los cuentos fantásticos de la actualidad se sustituye lo que es familiar por lo que todavía resulta extraño; ya que en muchos de ellos, en el inicio de la narración, se nos sitúa en un mundo cotidiano, normal, pero de manera muy sutil éste va siendo reemplazado por un fenómeno, hecho o acontecimiento difícil de entender o imposible de explicar, por cuanto subvierte los códigos que hemos convenido para percibir, comprender y explicar la realidad real, de la que los seres humanos comunes y corrientes formamos parte constitutiva (Cfr. Roas, 2011b, p. 14).

Es que la narrativa fantástica actual, en palabras de sus estudiosos más destacados, tiene el objetivo de "reflexionar sobre la realidad y sus límites, sobre nuestro conocimiento de esta y la validez de las herramientas que hemos desarrollado para comprenderla y representarla" (p. 31).

Concomitante con lo expresado su validez y vigencia está garantizada, por cuanto a través de ella se "saca a la luz de la conciencia reali-

dades, hechos y deseos que no pueden manifestarse directamente porque representan algo prohibido que la mente ha reprimido o porque no encajan en los esquemas mentales al uso y, por tanto, no son factibles de ser racionalizados" (p. 32); puesto que "los relatos fantásticos ofrecen un retrato del individuo contemporáneo como un ser perdido, aislado, desarraigado, incapaz de adaptarse a su mundo, tan descen-trado como la realidad en la que le ha tocado vivir" (Roas y Casas, 2008, p. 48).

Con fundamento en las argumentaciones hasta aquí esbozadas se justifica la importancia de leer y comentar el cuento "El ojo en la mano" (2005), de Juan Jacinto Muñoz Rengel (1974), por constituir una obra arquetípica en el tratamiento de lo fantástico en la narrativa corta, en idioma castellano de la actualidad, ya que en él se presentan las principales características del género, a través de lo que el personaje vive, experimenta, ve y siente. Y en este relato los elementos fantásticos se hacen patentes, desde los variados indicios que le dotan de la condición artística y literaria, los mismos que arrancan por la propia denominación del cuento. Y en él, la primera línea y la final cumplen, asimismo, una función fundamental, ya que la narración se inicia con una presentación realista de un personaje de "carne y hueso" y el cuento concluye en lo fantástico más absoluto: "yo sólo soy la copia de una copia". Desde esta perspectiva analítica, el artículo se propone como objetivo general justipreciar los elementos de naturaleza fantástica explicitados en el cuento estudiado, poniendo especial énfasis en la yuxtaposición conflictiva de los órdenes de realidad, las alteraciones de la identidad del narrador y el recurso de convertir en narrador protagonista al ser que está al otro lado de lo real.

La yuxtaposición conflictiva de los órdenes de la realidad

Como lo expresa David Roas, en los cuentos fantásticos de la actualidad la yuxtaposición de los diversos órdenes de la realidad suele ser planteada sin demasiadas estridencias, ya que mínimas alteraciones en el orden de la realidad en el que habita el protagonista de la ficción narrativa terminan por revelar que se ha producido el deslizamiento definitivo hacia otra realidad, que resulta fantástica por donde se la mire (Cfr. Roas, 2011a, p. 298).

Desde esta perspectiva analítica, el texto del cuento analizado tiene un comienzo muy natural y propio de cualquier creación narrativa de carácter realista; puesto que desde la realidad objetiva, en la que en un comienzo se ubica el narrador protagonista de "El ojo en la mano", que se auto identifica como un emigrante español en el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda, que trata de huir de la mortal rutina de trabajos anteriores y, con la esperanza de vincularse más con la cultura letrada y quienes disfrutaban de ella, se inicia "en las tareas de mi quinto trabajo en el Reino Unido (...). Encontré un puesto como librerían en una biblioteca de Southampton sin demasiada dificultad" (Muñoz, 2005, p. 89-90); sin embargo, muy pronto y con la presencia e interacción que establece con un extraño hombre de facciones nórdicas, que le solicita un libro y como respuesta al requerimiento del carnet para prestárselo le formula una afirmación que le resulta del todo inexplicable y lo transporta de inmediato a otra dimensión de la realidad real, en la que vivimos todos: "No lo tengo, pero puedo soñar esta noche que lo tengo" (p. 90).

A partir de esta sola frase, el narrador protagonista de la ficción estudiada se convence que está frente a un ser que porta poderes especiales, que resultan inexplicables desde cualquier lógica racionalista, al tratarse de un personaje "que podía hacer que existieran las

cosas que soñaba por las noches" (p. 90) y, en un principio, por mera curiosidad, inicia un tortuoso, complejo y angustiante proceso de metamorfosis identitaria, que lo llevan por diferentes experiencias, en cuanto al cambio de su identidad de origen (un emigrante español en el Reino Unido) hasta llegar a creer que no pasa de ser "el producto del sueño del otro yo que estaba fuera de la habitación" (p. 101), es decir el sueño de otro sueño, conforme se advierte en las diversas transformaciones identitarias que se detallan en el siguiente acápite.

Las alteraciones de la identidad del narrador protagonista

En sentido genérico, la identidad como categoría conceptual, a lo largo del siglo XX, se la ha abordado desde distintas perspectivas disciplinarias ubicadas en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades y se la conceptualiza como sinónimo de mismidad, unidad, unión, igualdad, coincidencia, concordancia, lo mismo, es decir, "yo mismo, si mismo, tú mismo, el mismo" y por oposición a lo otro, lo diferente, lo distinto, lo diverso, la diversidad, la alteridad. En razón de lo antes expresado, la identidad constituye una categoría omnicomprensiva y compleja, que contiene, en correlación directa, la mismidad y la alteridad, el yo y el otro; lo que permite la capacidad de auto reconocimiento y distinción, que caracteriza la manera común de vivir en el tiempo y en el espacio del ser humano, es decir, en un aquí y ahora, respondiendo a las preguntas qué he sido, qué soy en el presente y qué papel habré de desempeñar en el futuro (Cfr. Rojas, 2011, p. 58).

De su parte, la identidad personal se refiere a la condición del ser racional como "un agente humano, una persona o un yo" (Taylor, 1996, p. 17). Para este autor saber quién soy es como saber de dónde vengo, dónde me encuentro, hacia dónde voy; además, en su criterio:

"mi identidad se define por los compromisos e identificaciones que proporcionan el marco u horizonte dentro del cual yo intento determinar, caso a caso lo que es bueno, valioso, lo que se debe hacer, lo que apruebo o a lo que me opongo" (p. 43).

A la identidad personal se la puede entender, asimismo, como "aquello por lo que uno siente que es el mismo, en este lugar y este tiempo, tal como en aquel tiempo y en aquel lugar pasados o futuros; es aquello por lo cual se es identificado (Cfr. Roca, 2003, p. 206).

En el complejo proceso de la identidad personal, que se encuentra en permanente construcción, reconstrucción, cambio y transformación, la denominada crisis de identidad, que le es muy común por su carácter dialéctico y dinámico, se refiere a una "forma de aguda desorientación que la gente suele expresar en términos de no saber quiénes son, pero también se puede percibir como una desconcertante incertidumbre respecto del lugar en que se encuentran. Carecen del marco u horizonte dentro del cual las cosas adquieren una significación estable; dentro del cual es posible percibir, como buenas y significativas, ciertas posibilidades vitales, y otras, como malas o triviales" (Taylor, 1996, p. 43).

Para otro autor, la crisis de identidad se refiere al "extraviamiento, ausencia o confusión de la conciencia [de sí mismo] o del grupo (...). La ausencia de esta conciencia o la pérdida del yo, como en los casos clínicos de alienación, anonimidad, incomunicación, etc., es denominado como 'crisis de identidad'" (Espinosa, 1995, p. 34).

En los cuentos fantásticos españoles de la actualidad se advierte la transgresión de la noción tradicional de identidad, con anclas fijas, definitivas y permanentes; en razón de que en ellos se ofrece el retrato del individuo contemporáneo como un ser perdido, aislado, desarraigado, incapaz de adaptarse a su mundo, tan des-

centrado como la realidad en la que le ha tocado vivir. Es que los protagonistas de este tipo de historias ficticias constituyen seres que buscan una identidad que no se la puede alcanzar de manera definitiva, porque ésta, por su propia naturaleza, siempre es lábil, provisional y mutable, en función de múltiples circunstancias, por las que tienen que atravesar los sujetos en el transcurso de trayectoria vital. Y, en casos extremos, se llega, incluso, a plantear la total disolución del yo, tanto mediante la transformación en otro ser, como mediante la pérdida de su entidad física, la desaparición de la corporalidad o de lo que se ha creído ser hasta determinado momento de la vida (Cfr. Roas, 2011, p. 303).

En el cuento analizado, más que de crisis o cambio de la identidad original se debería hablar de una verdadera metamorfosis, la cual según el Diccionario de la lengua española hace referencia a la "transformación de algo en otra cosa" o a la "mudanza que hace alguien o algo de un estado a otro, como de la avaricia a la liberalidad o de la pobreza a la riqueza". Proceso de metamorfosis de la identidad personal del narrador protagonista, que tiene varios momentos cráter en el desarrollo del discurso textual del cuento analizado, conforme se explicita en los párrafos que advienen a continuación.

El narrador protagonista de "El ojo en la mano", al inicio del relato se presenta como un emigrante español que trabaja como dependiente en una biblioteca pública de la ciudad inglesa de Southampton, en donde "en pocos días estaba envuelto en un laberinto de absurdas employee rules, poco comprensibles para el sentido práctico de un español" (Muñoz, 2005: 89). Se trata de un ser común y corriente que necesita trabajar para sobrevivir, tiene aspiraciones de ilustrarse con los libros que están a su alcance y de vincularse con quienes frecuentan e incluso, en el tiempo libre de que dispone, desea viajar, hacer turismo y conocer otras

ciudades inglesas. En sus propias palabras "yo tenía programada una excursión de tres días a Oxford, a Stratford, el pueblo natal de Shakespeare, y al castillo de Warwick" (p. 89).

Sin embargo, pocos días después de haber iniciado sus labores en la biblioteca conoce y entabla amistad con el vikingo Haakon Erlander, un extraño usuario, un sujeto raro que está marcado por la inexplicable capacidad de convertir en realidad todo lo que soñaba y quien, ante los insistentes pedidos del narrador protagonista de la ficción, le traspasa los poderes y convierte al narrador protagonista de la ficción estudiada en un ser fantástico, capaz de convertir en objetos materiales y tangibles todo lo que sueña, para lo cual sólo es necesario entrar en un trance, en el momento en el que no está del todo ni dormido ni despierto, instante en el cual, de acuerdo con las instrucciones del mentor "soñé una manzana (...). Como resultado obtuve una manzana perfecta" (p. 94).

Cuando el narrador protagonista se enfrenta con la imposibilidad de soñar la inexistencia de las tantas cosas inservibles e inútiles que había soñado y adquiere plena conciencia de que le era imposible hacerlas desaparecer de su vista y de su entorno más inmediato deviene en un ser angustiado, desesperado, a quien le resulta imposible permanecer tranquilo ni en la habitación en donde vive ni en la biblioteca pública en donde labora. Ante la dificultad de llevar una vida normal, como la que había tenido hasta antes de conocer al inefable vikingo, se convierte en un prófugo de su propia e insoportable identidad actual y en esa imposible evasión se encuentra con otros seres que padecen similares dificultades, porque tienen en común "el ojo en la mano quemándoles la piel y los ojos de la cara rogando que alguien les librase de aquella capacidad maléfica" (p. 99-100).

En estas insoportables circunstancias, el protagonista de la ficción narrativa busca la

ayuda de un psicólogo "para que le enseñe a controlar sus sueños"; sin embargo, el profesional consultado se muestra escéptico, considera que el paciente está afectado por una grave psicosis, que nada es real y ante las insistencias del narrador protagonista de la historia le pide que le transmita los poderes que dice poseer. En palabras del narrador omnisciente: "insistió en que le diera también a él el poder, me dijo que sería la única forma de que me creyera" (p. 100).

El narrador protagonista, con el ánimo de superar su situación personal que le resulta insoportable se propone cumplir el pedido del psicólogo y cuando trata de soñarlo con "el ojo en la mano", lo que le resulta es un ser humano que resulta ser su doble idéntico, ante cuyo atávico y milenar terror al gemelo, la vida se torna más insoportable aún, porque entra en un proceso de disolución y anulación total de la identidad personal que le dotaba de existencia, al manifestar que "era igual que yo, y estaba libre de la maldición que a mí me perseguía. Pero no era yo" (p. 100).

Y, al final de la narración ficticia, ante la imposibilidad de hacer desaparecer las cosas que emergían como producto de sus sueños, la psicosis llega a su clímax cuando el narrador de la historia pone de manifiesto que no es más que la creación de un sueño del otro yo, que a la vez es el producto del sueño del nórdico Haakon Erlander, es decir se concluye diciendo que no es más que el sueño (del doble) contenido en otro sueño (el del vikingo); por lo que reconoce su carácter irreal, al manifestar que "yo sólo soy la copia de una copia" (p. 101).

El recurso de darle voz al otro, de convertir en narrador al ser que está al otro lado de lo real

Con fundamento en lo que han expresado los estudiosos del cuento fantástico español de la actualidad, en directa relación con el nuevo paradigma de realidad y la visión posmoderna del sujeto, en varias narraciones se ha optado por conceder la voz narrativa al "Otro", al ser que ha cruzado la otra orilla de los límites de lo real (Cfr. Roas, 2011, p. 308). Esta innovación es muy interesante y compleja, en razón de que el ser fantástico está más allá de lo real, de lo humano y del mundo material, en el que se desenvuelven creadores, críticos, lectores y público en general y, por ello, siempre ha sido la fuente del conflicto y del peligro (p. 308-309).

Con el ánimo de ejemplificar lo referido a la concesión de la voz narrativa al ser que se ubica más allá de la realidad real resulta pertinente poner de manifiesto que si se considera el contenido de la frase final del cuento estudiado, se advierte que en todo el discurso textual de "El ojo en la mano" se ha concedido la voz narrativa al otro; motivo por el cual en el relato, la narración se presenta en primera persona gramatical y con esta estrategia narrativa se convence al lector de la verosimilitud del relato, por aquello de que en la vida práctica, ¿no nos inclinamos a creer más en los informes directos que en los rumores indirectos?" (Anderson, 2007, p. 50), es decir, los niveles de credibilidad y verosimilitud, como sucede en las interacciones humanas de la vida real de todos los días, crece si es la propia persona quien cuenta su historia vivida.

Unos pocos ejemplos extraídos del cuento analizado serían suficientes para confirmar lo aseverado. El texto inicia con una referencia del ambiente tiempo espacial que dota de verosimilitud a la historia narrada: "recuerdo que fue una mañana de jueves cuando lo vi por primera vez" y continua con la presentación de las actividades normales que realiza el narrador protagonista, "por aquel entonces yo estaba iniciándome en las tareas de mi quinto trabajo en el Reino

Unido" (Muñoz, 2005, p. 89). Cuando conoce e interactúa con el vikingo que gatilla la transformación identitaria del personaje, éste habla, asimismo, en primera persona gramatical: "me bastó una mirada a sus ojos para comprobar que aquel hombre estaba hablando en serio" (p. 90). Y toda la trama narrativa del cuento se presenta desde esta convincente perspectiva narrativa: "comencé a soñar las cosas con mucha prudencia (...) empecé por cosas pequeñas y concretas, sueños que no se me pudieran escapar de las manos" (p. 94) y así llega hasta el final, cuando el narrador pone en evidencia la disolución total de su identidad, a través de una inolvidable frase, ya citada en más de una oportunidad: "yo sólo soy la copia de una copia" (p. 101).

■ DISCUSIÓN

Aunque se ha manifestado que la actual narrativa española de naturaleza fantástica, debido a la cantidad y calidad de una pléyade de jóvenes cultores goza de completa y perfecta salud (Cfr. Muñoz, 2014); sin embargo, los trabajos valorativos que de manera específica se refieran a la obra individual de los autores más representativos aún son muy escasos; así, por ejemplo, en torno a la proficua obra narrativa del escritor malagueño Juan Jacinto Muñoz Rengel (1974) todavía son muy escasos; puesto que la mayoría de ellos solo justiprecian sus publicaciones creativas como parte del grupo de escritores que abordan el tema de lo fantástico.

No obstante lo expresado, es de justicia reconocer que en una línea de investigación un tanto similar a la que se ha desarrollado en este artículo existe el ensayo analítico de Ana Abello Verano, joven estudiosa de la narrativa española actual que una profunda y detallada exégesis completa a la obra cuentística, novelística y hasta ensayística de Juan Jacinto Muñoz Rengel; empero, por tratarse de un estudio monográfico, en este estudio son muy escasas las referencias al cuento "El ojo en la mano", que es el texto narrativo investigado y de él los aspectos que abordan se refieren a los desórdenes de las categorías temporoespaciales, el poder de lo onírico en el desarrollo de la trama narrativa, la presencia de múltiples objetos mágicos y la perturbadora aparición del doble (Cfr. Abello, 2013: 231 y ss.).

En razón de la insuficiencia de estudios en torno al cuento "El ojo en la mano" tiene plena razón de ser la lectura crítica y valorativa de los cuatro rasgos recurrentes del cuento fantástico español de la actualidad: "1) la yuxtaposición conflictiva de órdenes de realidad; 2) las alteraciones de la identidad; 3) el recurso de darle voz al Otro, de convertir en narrador al ser que está a otro lado de lo real; y 4) la combinación de lo

fantástico y el humor" (Roas, 2011a: 157), que se han podido aplicar al cuento de Juan Jacinto Muñoz Rengel y que es lo que se ha realizado en el presente trabajo analítico.

■ CONCLUSIÓN

"El ojo en la mano", de Juan Jacinto Muñoz Rengel, constituye un cuento antológico de la narrativa española, de corte fantástico de la actualidad; puesto que en pocas páginas condensa algunos de los rasgos característicos, que le han atribuido los principales críticos y exégetas, como aquellos de borrar los límites entre la realidad real y la fantástica; las transformaciones identitarias de los personajes protagónicos, en cuyo complejo proceso se presentan las estrategias para cambiar de un nivel de realidad a otro sin producir choques abruptos en la sensibilidad estética receptiva del lector; diversas formas de evidenciarse los inacabados cambios identitarios, incluida la desconcertante y terrorífica presencia del doble, hasta desembocar en la disolución de los rasgos identitarios que posibilitan la existencia del narrador protagonista, con cuyo final, concluye también la ficción narrativa; y, en el cuento en referencia se advierte, asimismo, la concesión de la voz narrativa al ser que se encuentra en la otra orilla de la realidad real, con cuya narración en primera persona gramatical se incrementa la verosimilitud de la historia narrada, al menos hasta que al final del relato se descubre el uso magistral de esta estrategia, por parte del autor de la emblemática ficción analizada.

LITERATURA CITADA

Abello Verano, A. (2013). "La irrupción de lo fantástico. Una aproximación a la narrativa de Juan Jacinto Muñoz Rengel". En *Brumal. Revista de Investigación sobre lo Fantástico*, Vol. I, n.º 2 (otoño / autumn 2013), pp. 223-244.

Anderson Imbert, E. (2007). *Teoría y técnica del cuento*. 4 ed. Barcelona: Ariel.

Casas, A. (2012). "Prólogo". En *Las mil caras del monstruo*. Sevilla: Bracket Cultura.

Espinosa Apolo, M. (1995). *Los mestizos ecuatorianos y las señas de identidad*. 3 ed. Quito: Tramasocial.

Muñoz Rengel, J. J. (2005). "El ojo en la mano". En *88 Mill Lane*. Granada: Alhulia.

Muñoz Rengel, Juan Jacinto. 2014. *Lo fantástico como indagación. La ficción como herramienta del conocimiento*, en [https://buleria.unileon.es/./JUAN%20JACINTO%20MUÑOZ%20RENGEL.%20LO%](https://buleria.unileon.es/./JUAN%20JACINTO%20MUÑOZ%20RENGEL.%20LO%20)

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed. Madrid: Espasa Calpe.

Roas, D., Casas, A. (2008). *La realidad oculta: los cuentos fantásticos españoles del siglo XX*. Palencia: Menoscuarto Ediciones.

Roas, D. (2011a). "Exploradores de lo (ir) real. Nuevas voces de lo fantástico en la narrativa española actual". En *Boletín de la Biblioteca de Menéndez Pelayo*. LXXXVII, 295-315.

Roas, D. (2011b). *Tras los límites de lo real: una definición de lo fantástico*. Madrid: Páginas de Espuma.

Roca Sierra, M. (2003). *La construcción del sujeto en la narrativa española actual*. Madrid: Fundación Universitaria Española.

Rojas Gómez, M. (2011). *Identidad cultural e integración: desde la ilustración hasta el romanticismo latinoamericanos*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana.

Taylor, C., Lizón, A (trad.) (1996). *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.

Trasciende

Transcends

Carlos Andrade Diaz¹

1. Docente Carrera de Artes Plásticas de la U.N.L.

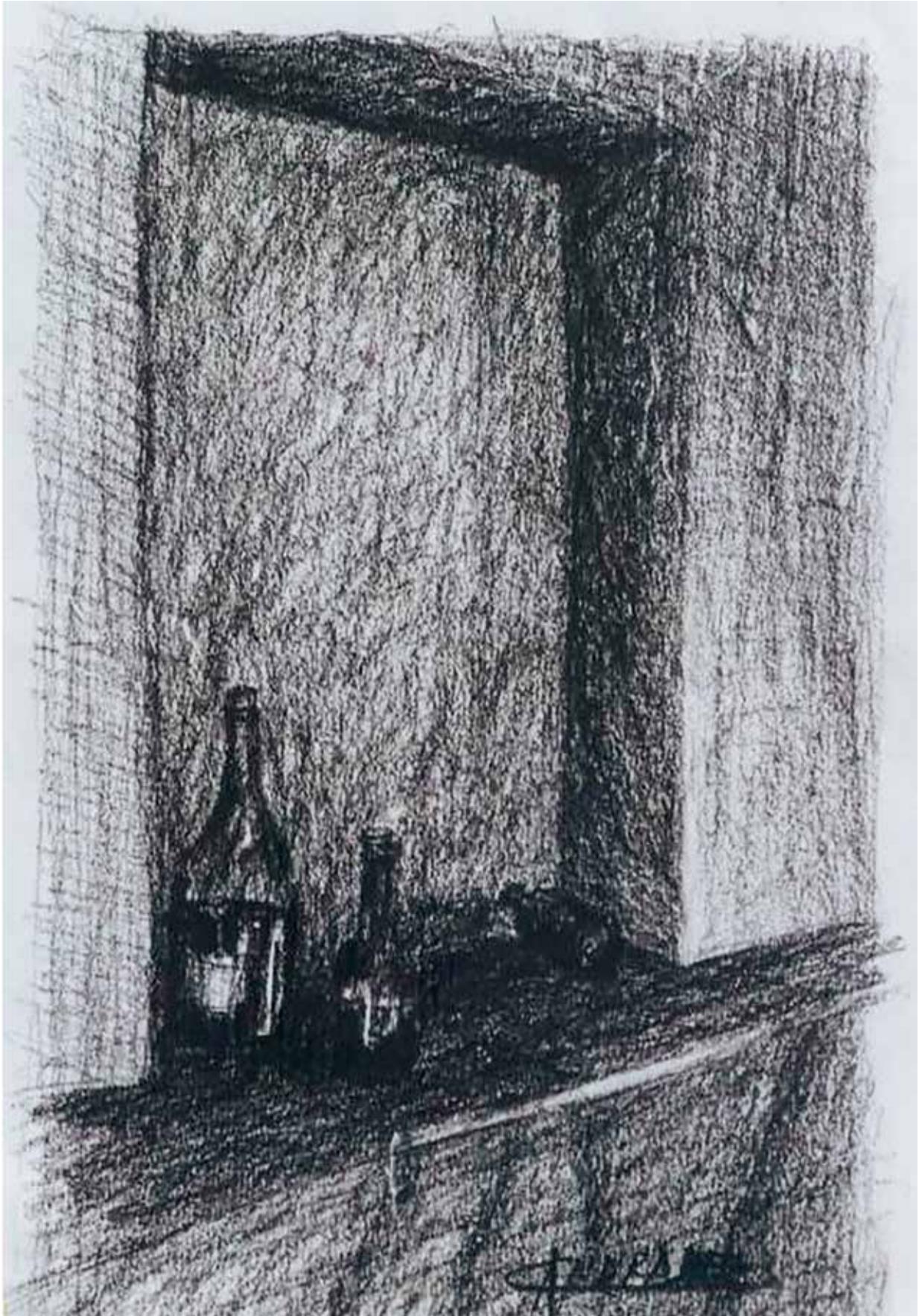
*Autor para correspondencia: carlos.andrade@unl.edu.ec

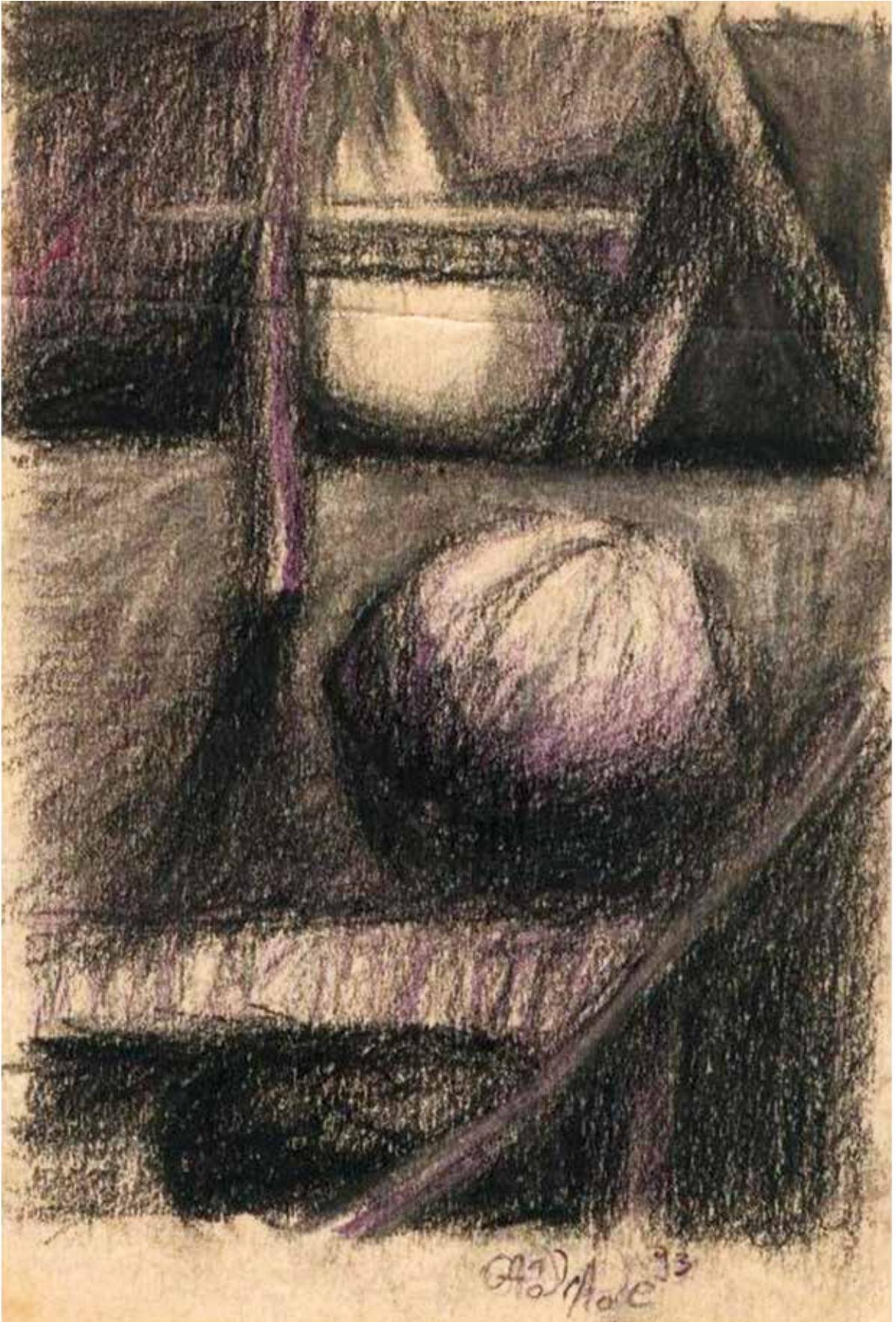
RECIBIDO: 30/09/2016

APROBADO: 16/11/2016

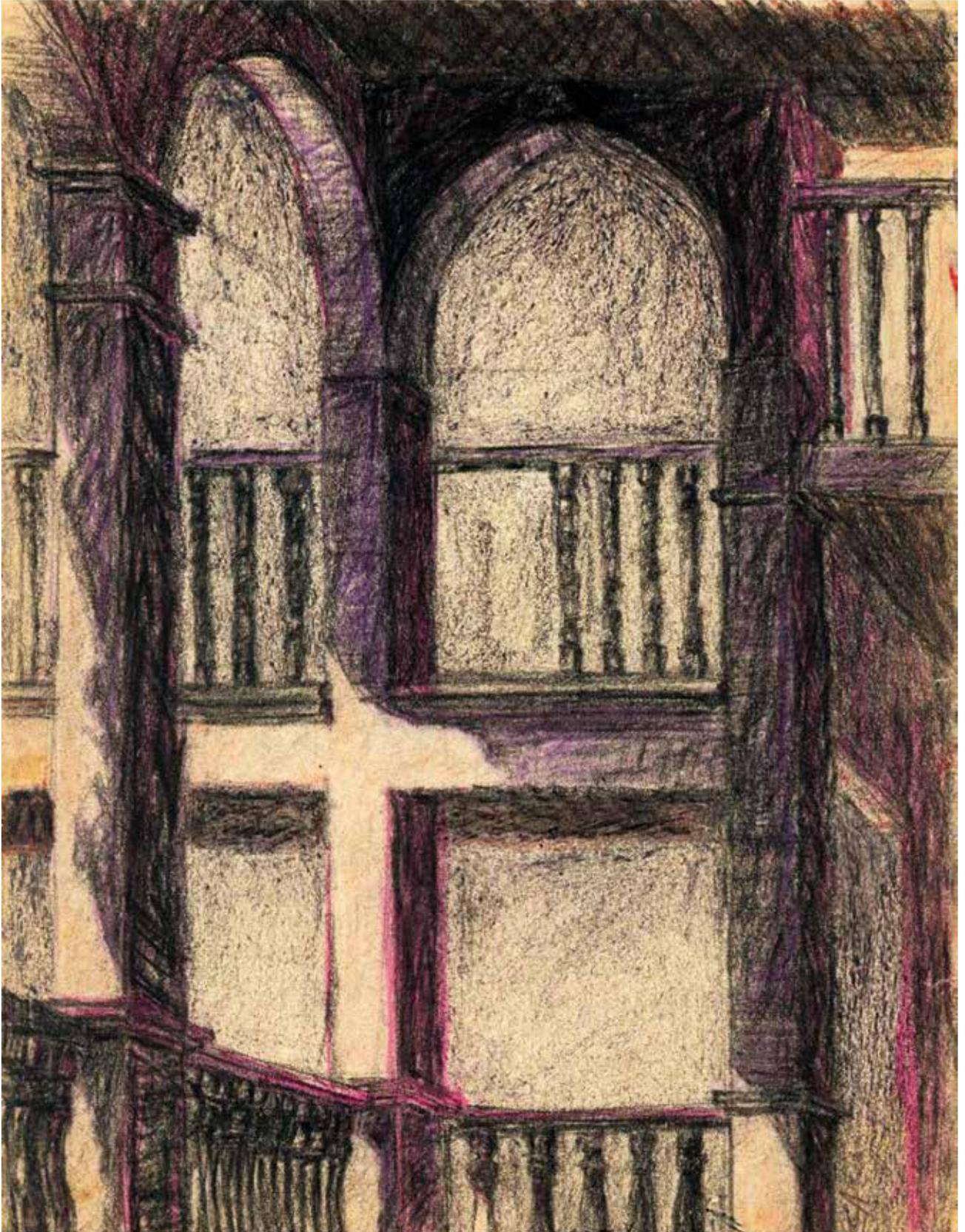
Queda la memoria de lo que se ha hecho, los libros, las obras artísticas, los recuerdos, reviviendo el pasado, hacia adelante no hay nada, casi nada que hacer, solo pasado y esperanza; es necesario volver al mundo y a la vida con compromiso, con sabiduría, desde nuestras culturas articuladas al pensamiento contemporáneo.

La fantasía se revela en estas líneas y manchas que reflejan la visión cotidiana, con un proceso de sensibilidad y reflexión, con el principio de la experiencia con los materiales, en un juego de certezas y apariencias que pueden trascender.





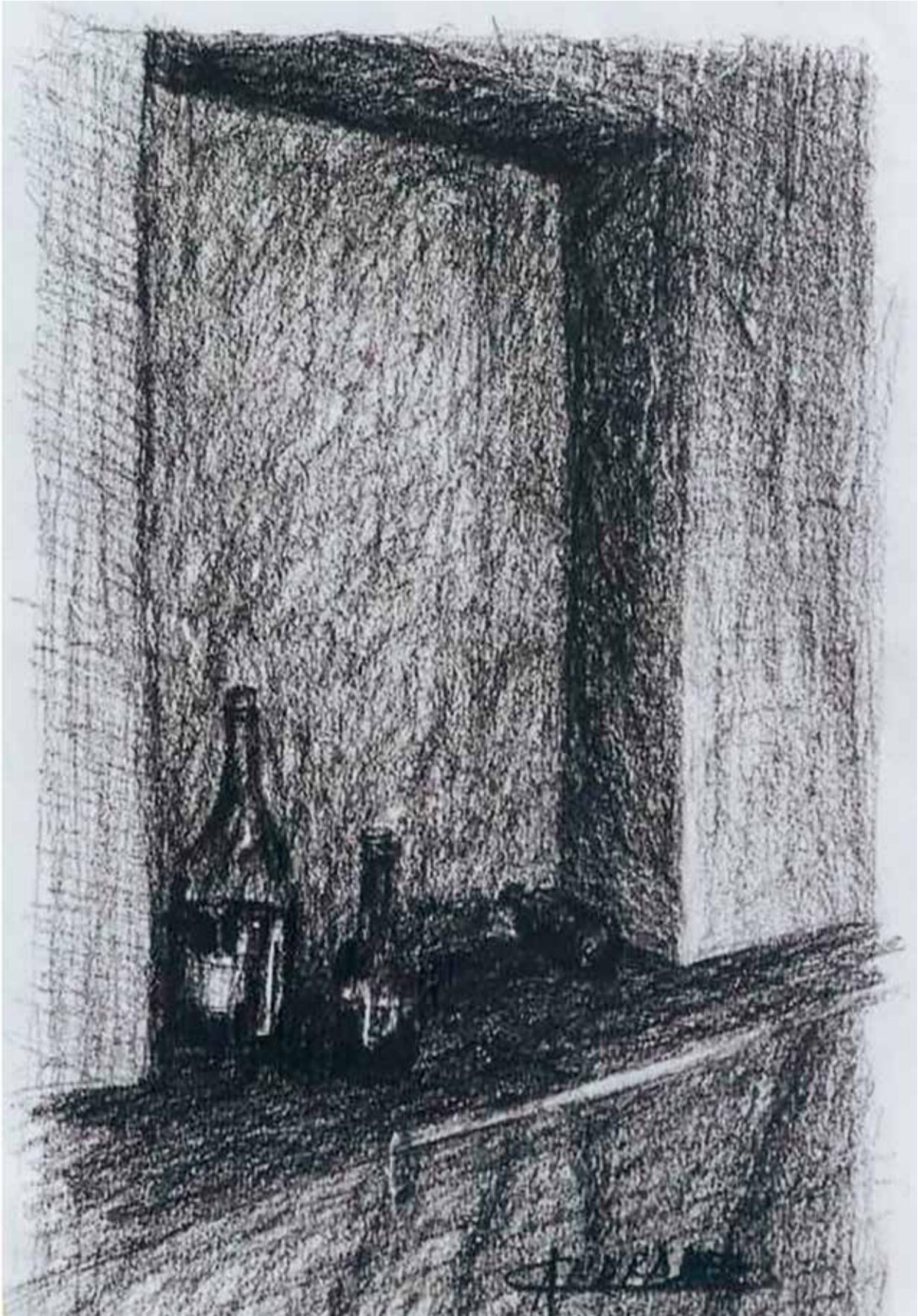






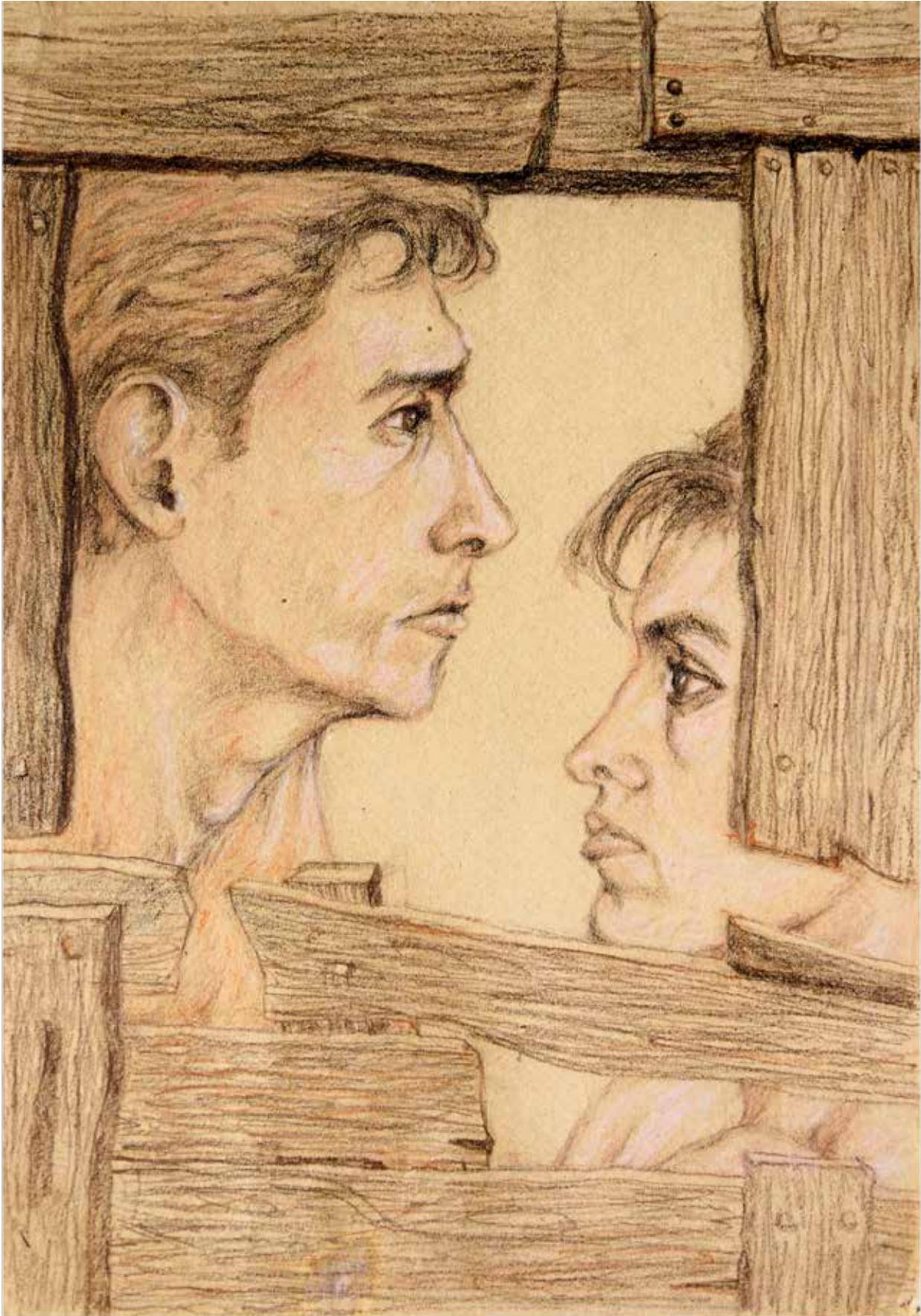








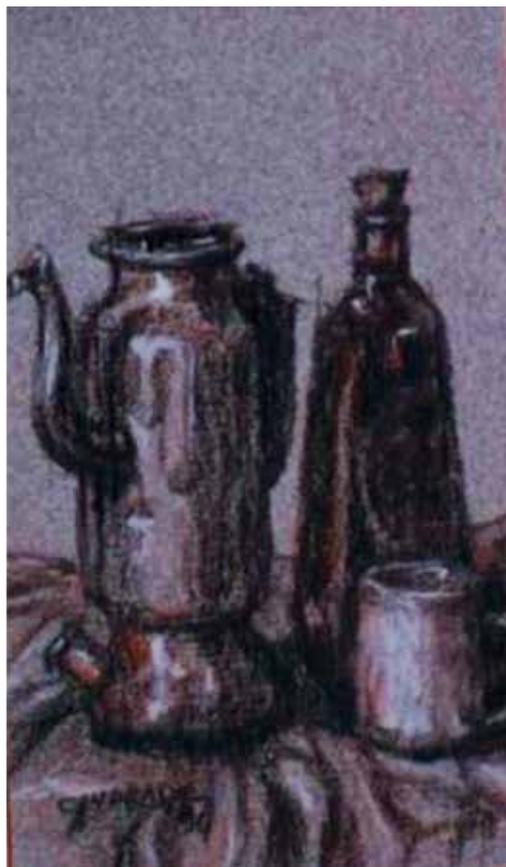
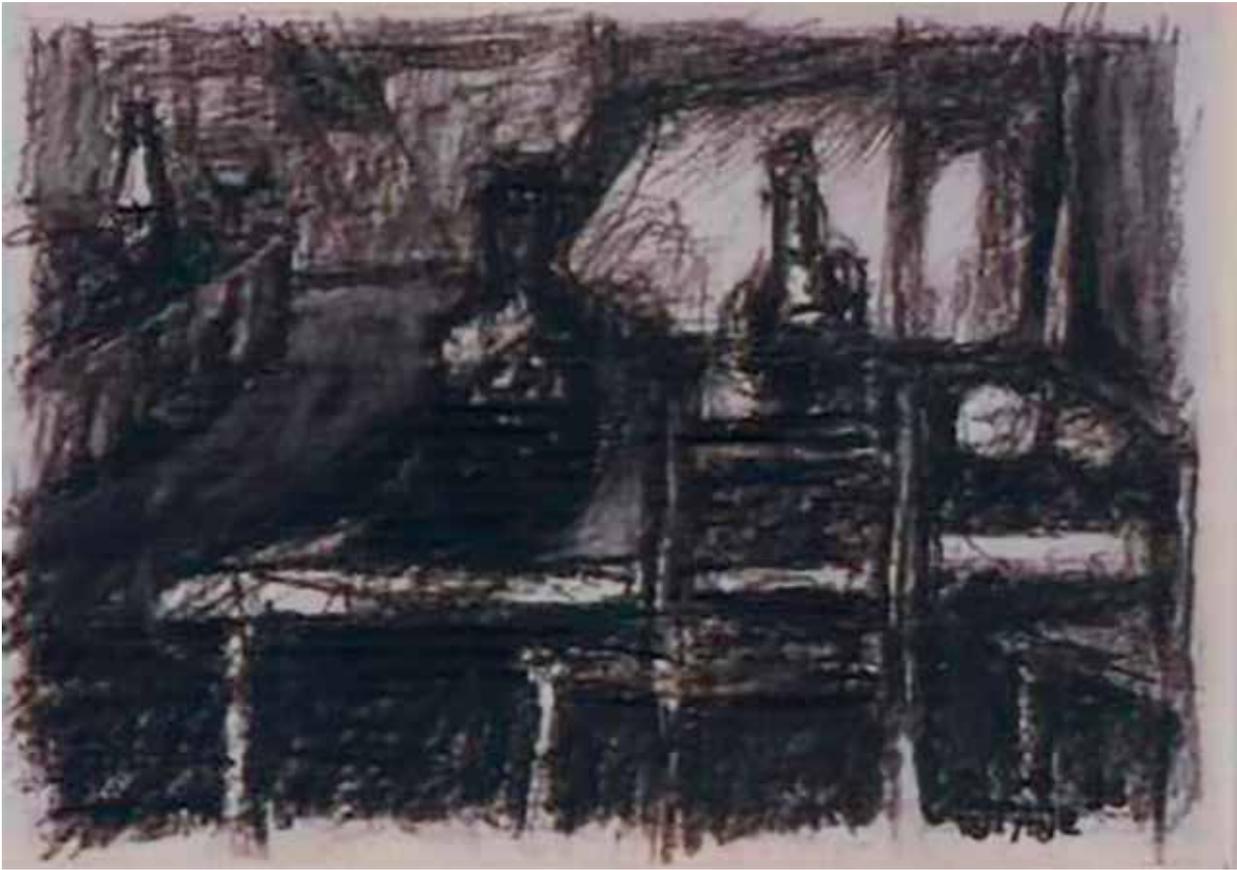














**INSTRUCTIVO PARA PUBLICAR ARTÍCULOS CIENTÍFICOS EN
LA REVISTA ACADÉMICA INVESTIGATIVA DE LA FACULTAD
DE LA EDUCACIÓN, EL ARTE Y LA COMUNICACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA**

GUÍA PARA AUTORES

Tabla de Contenidos

1. Definición
2. Indicaciones para la publicación
3. Formato del manuscrito
4. Tipos y estructura de publicación
 - a. Artículos de investigación
 - b. Artículo de ensayo
 - c. Revisión o reseñas de libros
 - d. Informes de foros
5. Bibliografía

FORMATO GENERAL DEL MANUSCRITO

La presentación de un trabajo escrito para la Revista EAC, debe estar bajo el estilo de las Normas APA 2015, Sexta Edición, que tiene un formato especial, el cual se describe a continuación:

- Papel: tamaño A4.
- Márgenes: cada borde de la hoja debe tener 2.54 cm de margen.
- Sangría: al iniciar un párrafo debe aplicar sangría en la primera línea de 5 cm, con respecto al borde de la hoja.

- El tipo de letra a utilizar deberá ser Times New Román 12pt.
- La alineación del cuerpo del trabajo científico debe estar hacia la izquierda y con un interlineado doble.
- La numeración deberá iniciar en la primera hoja del trabajo escrito y la ubicación del número debe estar en la parte superior derecha.
- El contenido del manuscrito (texto) debe ser justificado.
- Los títulos no se escriben con mayúscula sostenida, se escriben sólo con mayúscula inicial (5 Niveles).
- Siempre agregar doble espacio después de cada párrafo.
- Ambos encabezados (Resumen - Abstract) son dos títulos, alineados a la izquierda y en negrita.

Normas para la elaboración de las referencias bibliográficas

Centro de Escritura Javeriano. 2015. Normas APA 6ta Edición. Formato del Manuscrito. Consulta el 23 de mayo de 2015.[http://goo.gl/HPCVTz\[1\]](http://goo.gl/HPCVTz[1]) <http://goo.gl/PMqiGJ>

Tipos y estructura de publicación

Artículo de investigación o revisión bibliográfica

Presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación, experiencia propia, individual o de un equipo.

Presenta las siguientes secciones:

- Título.
- Autor/es.
- Resumen - Abstract.
- Palabras clave - Keywords.
- Introducción.
- Materiales y Métodos.
- Resultados.
- Discusión.
- Conclusiones.
- Agradecimientos (opcional).
- Bibliografía.
- Anexos (opcional).

Título

- Debe ser informativo y corto, con un máximo de 15 palabras, la letra inicial de la primera palabra y nombres propios serán en mayúsculas.
- Se escribirá en español e inglés.

Ejemplo:

La calidad de la clase en los bachilleres lojanos para el Examen Nacional Educación Superior

Autor/es

- Ubicar un nombre y dos apellidos. El segundo apellido unido al primero por un guión, sin grados académicos.
- Se coloca un solo nombre y los dos apellidos.

Ejemplo:

Cecilia Costa - Samaniego

- Si hay dos o más autores, el nombre del segundo o del último autor, respectivamente, debe estar separado por "y".

Ejemplo:

Cecilia Costa - Samaniego, Juan Martínez - Ortiz, Marlene Gordillo – Mera, Carmen Rodríguez - Alba.

- Afiliación, en trabajos con un solo autor, incluya la institución y dirección donde se realizó el trabajo y correo electrónico institucional.

Ejemplo:

Marlene Gordillo – Mera, Carrera de Educación Básica, Universidad Nacional de Loja. Marlene@unl.edu.ec.

- En trabajos con varios autores y distintas afiliaciones, refiera cada afiliación por un número superíndice al final del nombre de cada autor, y marque al autor/es para correspondencia con un asterisco (*), además agregue los correos.

Ejemplo:

Oswaldo Gracia –Pérez. Docente investigador, Carrera de Cultura Física y Deportes, Universidad Nacional de Loja^{1} garcia@hotmail.com.*

Carlos Hernández - Perez². Carrera Educación Básica. Universidad Nacional de Loja.hernandezs@unl.edu.ec

Marlene Gordillo – Mera. Carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Loja². mariasuarez@unl.edu.ec.

Juan Mera - Campo² Carrera de Educación Básica de la. Universidad Nacional de Loja. jafren@unl.edu.ec.

Cecilia Costa - Samaniego³, Carrera de Psicología Infantil. Universidad Nacional de Loja. costa.samaniego@unl.edu.ec.

Maribel Castro - Suarez³, Carrera de Psicología Infantil. Universidad Nacional de Loja. sabina.gordillo@unl.edu.ec.

**Autor para correspondencia.*

Resumen - Abstract.

- El resumen es muy importante para los editores e interesados en leer el artículo; se debe realizar con claridad en un orden ascendente y concreto, que refleje todo el quehacer del artículo; deberá contemplar el objetivo, la metodología, resultados y discusión. Deben tener un Resumen (en español) y un Abstract (en inglés) La extensión máxima del Resumen.

- Abstract es de 150 palabras para todos los artículos.

Palabras clave - Keywords

Las palabras claves se encargan de informar los contenidos más importantes del artículo, evitar usar palabras que incluya el título principal. En la parte final, incluya en línea separada hasta cinco Palabras clave y/o Keywords, respectivamente, en orden alfabético. Hasta 5 palabras.

Ejemplo:

Palabras clave: diagnósticos eficiencia, examen enfoques, resultados.

Introducción

- La introducción debe dejar bien claro, la revisión de literatura consultada, haciendo énfasis en los antecedentes de estudios anteriores, que hayan contribuido a los resultados logrados en el artículo. La revisión de literatura es parte de la introducción; es importante que deje bien claro el problema, y los aportes de las citas bibliográficas a la investigación realizada.

Metodología

- A través de ella se guiará el proceso investigativo para lograr los resultados previstos; indica el camino a seguir de todo el proceso investigativo, en forma lógica y con una secuencia ordenada de los sucesos ocurridos, explicando los pasos metodológicos que se aplicaron para cada una de las actividades previstas. Se apoya en los métodos fundamentales, el tipo de estudio y enfoque, la muestra, las técnicas e instrumentos, los procedimientos estadísticos, utilizados en la investigación.

Resultados

- Es el aporte más importante del artículo; se reflejan de forma exacta los análisis de los datos obtenidos, que dan respuesta a los objetivos planteados. Se presentan en diagramas, figuras, tablas, cuadros, pero conviene evitar redundancias entre el texto y figuras.

Discusión

-Es muy importante hacer comparaciones con otros estudios; ver dónde radica la diferencia o los aportes que hemos mostrados durante toda la elaboración del artículo, buscar las deficiencias, ver donde radican las obsolescencias que nos llevan a esas problemáticas, luego generar las necesidades a través de la propuesta de transformación que aplicamos, para al final ver la satisfacción de los implicados en el proceso de investigación. Se escribirá esta sección en presente (tiempo) porque los hallazgos del trabajo se consideran evidencia científica.

Conclusiones

Es una secuencia lógica de la discusión; debe ser clara y con mucha precisión, donde deje los aportes con la mayor calidad científica; se debe tener cuidado que los resultados obtenidos no se muestren como recomendaciones.

Elaboración de Referencias Bibliográficas

Norma APA sexta Edición 2015.

Agradecimiento (opcional)

Se reconoce la colaboración de personas e instituciones que aportaron significativamente al desarrollo de la investigación; por ejemplo, a la entidad que financió la investigación; a las personas que apoyaron con asistencia técnica, laboratorios u otros; a las personas que revisaron y contribuyeron con el manuscrito.

Artículo de ensayo

El artículo de ensayo académico debe usar un lenguaje formal, exponer el objetivo general que se persigue y la perspectiva teórica que se va abordar en el tema de estudio, el contenido debe ser relevante y bien documentado donde siempre esté implícito los criterios que maneja el autor en relación con otras fuentes requiere de las siguientes secciones:

Título.
Introducción.
Desarrollo.
Conclusión.
Bibliografía.

Revisión o reseñas de libros (con ejemplo incluido)

La reseña o revisión de libros contiene el resumen de y el comentario valorativo realizado sobre un libro; Los datos que debe llevar son: el título, los datos del libro ordenados jerárquicamente, el texto incluye introducción, desarrollo y una conclusión, finalmente el nombre de la persona que escribió la reseña empezando por el nombre.

El artículo de ensayo debe incluir las siguientes secciones: (Chequear los capítulos de acuerdo a la temática abordada)

Título
Datos del libro
Introducción
Desarrollo
Conclusión
Nombre de la persona que escribe la reseña.

Informes de foros (con ejemplo incluido)

El informe de foro es la reunión de la información de las exposiciones de un grupo de personas que se re-

Fuente:

Centro de Escritura Javeriano. 2015. Normas APA 6ta Edición. Formato del Manuscrito. Consulta el 23 de mayo de 2015.[http://goo.gl/HPCVTz\[1\]](http://goo.gl/HPCVTz[1]) <http://goo.gl/PMqiGJ>.

Referencias bibliográficas.

Modo de desarrollar las referencias bibliográficas.

Libro: Centro de escritura javeriana Normas APA sexta edición. 2010.

Cada libro en la primera página trae una identificación que provee toda la información necesaria para realizar la referencia bibliográfica. La página que Usted encontrará será similar a ésta.

Ejemplo:

Forma básica.

Apellido, A.A. (año). Título. Lugar de publicación: Editorial.
Induráin, E.L. (2006). Electrones, neutrinos y quarks. Barcelona, España. Crítica.

Libro con autor.

Apellido, A.A. (año). Título. Ciudad. País: Editorial.
Wilber. K. (1997). La búsqueda científica del alma. Madrid. España: Editorial Debate.

Libro en versión electrónica. Online.

Apellido, A.A. (año). Título. Recuperado de <http://www.com>.
De Pedro Silot, J.(1887). La lucha de contrario en Rusia. Recuperado de <http://abac.gov.ru>.

Capítulo de un libro.

Se referencia un capítulo de un libro cuando el libro es con editor, es decir, que el libro consta de capítulos escritos por diferentes autores.

Apellido, A.A.,y apellido, B.B.(año).Título del capítulo o la entrada. En A.A. apellido. (Ed), Título del libro (pp.xx-xx). Ciudad, País: Editorial.
Matías, V.(2008). "Los exámenes de la Educación Superior no tienen relación con los contenidos del bachillerato,,,,,, Universidad Nacional de Loja (pp.22-32).: Sello editorial revista. AERC.

Fuente: Centro de Escritura Javeriano. 2015. Normas APA 6ta Edición. Formato del Manuscrito. Consulta el 23 de mayo de 2015.[http://goo.gl/HPCVTz\[1\]](http://goo.gl/HPCVTz[1]) <http://goo.gl/PMqiGJ>.

Recursos electrónicos.

Página de Internet.

Autor. "Título de la página consultada . Fecha de publicación en la Web. Título del portal Web. Fecha de acceso a la página <dirección de la página consultada>.

Ejemplo:

Chacal, María. "Noches en tinieblasr . 2011. Chacal, María:2011 <<http://www.clubcultura.com/clubm&g>.

Fuente: Centro de Escritura Javeriano. 2015. Normas APA 6ta Edición. Formato del Manuscrito. Consulta el 23 de mayo de 2015.[http://goo.gl/HPCVTz\[1\]](http://goo.gl/HPCVTz[1]) <http://goo.gl/PMqiGJ>.

Revista en línea:

Autor. "Título página Web . Título de la revista. Fecha de publicación. Fecha de acceso <Dirección completa de la página consultada>.

Ejemplo:

Pedroso Ávila, Ernesto. "La lectura y el desarrollo cognitivo en los niños ciudad de Loja. (Mayo – marzo 23 de mayo 2011). <[http:// http://www.ucm.es/](http://www.ucm.es/) >.

Fuente: Centro de escritura javeriana Normas Apa sexta edición. 2015.

Leyendas de figuras.

Todas las figuras deben tener una leyenda, la cual debe estar justificada a la izquierda.

El encabezado debe contener la palabra figura y el número correspondiente seguido por un punto. Cada leyenda debe entregar una descripción sintética que debe ser comprensible sin referencia al texto principal.

Las leyendas de figuras distintas deben ir separadas por una línea en blanco.

Fuente: Centro de Escritura Javeriano. 2015. Normas APA 6ta Edición. Formato del Manuscrito. Consulta el 23 de mayo de 2015.[http://goo.gl/HPCVTz\[1\]](http://goo.gl/HPCVTz[1]) <http://goo.gl/PMqiGJ>.

Cuadros: El texto es la forma más rápida y eficiente de presentar pocos datos, los cuadros son ideales para presentar datos precisos y repetitivos.

Figuras: Todas las figuras (diagrama, gráfico, mapa o foto) deben ir pegadas como imágenes centradas en páginas separadas y correlativas al final del manuscrito, indicando su número respectivo en la parte inferior de la figura.

Gráficos: Las tablas, figuras, gráficos, diagramas e ilustraciones y fotografías, deben contener el título o leyenda explicativa relacionada con el tema de investigación que no exceda las 15 palabras y la procedencia (autor y/o fuente, año, p.00). Se deben entregar en medio digital independiente del texto a una resolución mínima de 300dpi de 10 x 15 cm (en JPG, TIFF, PSD), según la extensión del artículo, se puede incluir de 5 a 10 gráficos y su posición dentro del texto.

Fuente: Centro de Escritura Javeriano. 2015. Normas APA 6ta Edición. Formato del Manuscrito. Consulta el 23 de mayo de 2015.[http://goo.gl/HPCVTz\[1\]](http://goo.gl/HPCVTz[1]) <http://goo.gl/PMqiGJ>

Bibliografía.

Pedroso. Martínez, Carlos (2014). La vida y la muerte. Editorial Pueblo y de Educación. Ciudad de Guayaquil. Ecuador.

Los manuscritos enviados han de ser originales y no estar sometidos a evaluación por ninguna otra revista científica ni publicados anteriormente.

La Revista de Educación, Arte y Comunicación emplea las herramientas antiplagio para garantizar la originalidad de los manuscritos.

EDUCACIÓN
■ ARTE
COMUNICACIÓN

EAC



ISSN: 1390-9029

www.unl.edu.ec

Av. Pío Jaramillo Alvarado y Reinaldo Espinosa, La Argelia
comunicacion@unl.edu.ec
(+593) 72547252