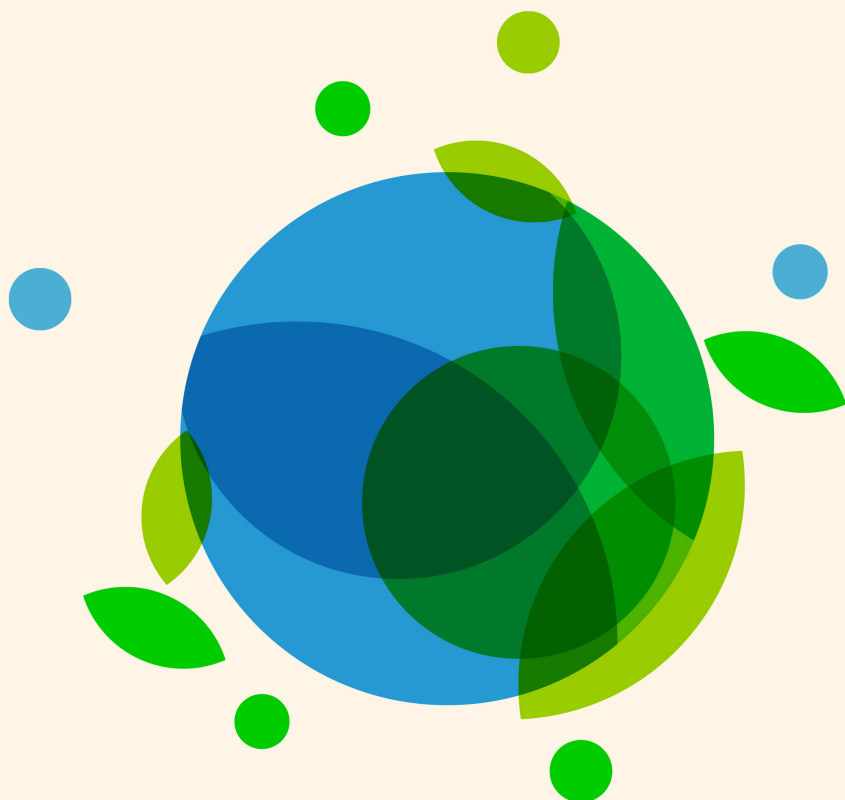


Edwin Roger Esteban Rivera
Rolando Alfredo Quispe Morales
Carlos Fernando López Rengifo
Julia Liliana Morón Hernández
(eds)



Investigación educativa:

Epistemología, praxis e instrumentos

RIPE | RED DE INVESTIGACIÓN
DE POSGRADO EN EDUCACIÓN

**HIGH RATE
BOOKS**
BY HIGH RATE CONSULTING

Investigación educativa: Epistemología, praxis e instrumentos

Perú, Noviembre 2022.

Cómo citar:

Esteban Rivera, E; Quispe Morales, R; López Rengifo, C; Morón Hernández, J. (eds) (2022). *Investigación educativa: Epistemología, praxis e instrumentos*. High Rate Consulting/RIPE. <https://doi.org/10.38202/inveducativa>

Editores: Edwin Roger Esteban Rivera, Rolando Alfredo Quispe Morales, Carlos Fernando López Rengifo y Julia Liliana Morón Hernández

Diseño: Equipo de diseño High Rate Consulting Co

Revisión de estilo: High Rate Consulting Co

ISNI High Rate Consulting: www.isni.org/isni/0000000492376119

ISBN: 978-1-7365231-9-3



Este libro contiene documentos presentados en el III Congreso Internacional de la Red de Investigación de Posgrado en Educación. Los documentos han sido sometidos a arbitraje de pares ciegos.

Investigación educativa: Epistemología, praxis e instrumentos

Editores

Edwin Roger Esteban Rivera
Rolando Alfredo Quispe Morales
Carlos Fernando López Rengifo
Julia Liliana Morón Hernández

Índice

5	Presentación
11	Epistemologías posmodernas: implicaciones educativas Rogério De Almeida
27	Investigación holística en la posmodernidad Janina M. Sánchez
39	El papel de la teoría en la investigación cualitativa María Paz Sandín Esteban
55	Las categorías Base y Fundamento en el proceso y resultado de la investigación científica educacional peruana Felipe Aguirre Chávez
67	Validación de un instrumento para medir la percepción de los docentes universitarios sobre las clases virtuales Carlos Fernando López Rengifo; Edwin Roger Esteban Rivera; Livia Cristina Piñas Rivera y Amancio Ricardo Rojas Cotrina
97	Actitud hacia la investigación y estrategias de enseñanza de docentes: caso peruano Yuli Yaquelina Cerquin Maguiña; Clorinda Natividad Barrionuevo Torres y Merith Eva Bardales Meneces
109	Proyecto formativo como estrategia didáctica y aprendizaje de entornos virtuales en estudiantes universitarios, Huánuco-Perú 2022 Ewer Portocarrero Merino; Moulin Heysi Vega Tello; Orlando Ascayo León y Alejandra Margarita Cielo Palacios Marte.
123	Experiências decoloniais: por uma pós-graduação antirracista Suely Dulce de Castilho

Las categorías Base y Fundamento en el proceso y resultado de la investigación científica educativa peruana¹

Felipe Aguirre Chávez

Universidad Marcelino Champagnat, Perú

<https://orcid.org/0000-0002-1513-3573>

Cómo citar: Aguirre Chávez, F. (2022). Las categorías Base y Fundamento en el proceso y resultado de la investigación científica educativa peruana, en Esteban Rivera, E; Quispe Morales, R; López Rengifo, C; Morón Hernández, J. (eds) (2022). *Investigación educativa: Epistemología, praxis e instrumentos*. High Rate Consulting/RIPE. <https://doi.org/10.38202/investigativa4>

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo analizar las categorías base y fundamento en el proceso y resultado la investigación científica educativa peruana en docentes de educación básica. Metodológicamente el estudio corresponde a investigaciones teóricas de revisión de la literatura sobre el desempeño docente. Y desde la utilización de métodos teóricos de análisis y síntesis, se ha llegado a concluir que en la práctica educativa hay prevalencia de dos vicios epistemológicos, empirismo y dispersión teórica.

Palabras clave: base, fundamento, proceso, investigación científica, situación del profesorado.

Base categories and Foundation in the process and result of peruvian educational scientific investigation

Abstract

The objective of this study was to analyze the base and foundation categories in the process and result of Peruvian educational scientific research. Methodologically, the study corresponds to theoretical investigations of literature review on teaching perfor-

¹ Versión mejorada del manuscrito, *Base y fundamento en el proceso y resultado de la investigación educativa del mismo autor Aguirre, F. (2017) publicada en la Revista Educa UMCH, 17(1), 97-103.*

mance. And from the use of theoretical methods of analysis and synthesis, it has been concluded that in educational practice there is a prevalence of two epistemological vices, empiricism and theoretical dispersion.

Keywords: base, foundation, process, scientific research, situation of teachers.

Introducción

Según Aguirre (2017) “Las categorías base y fundamento conforman dos cuestiones diferentes, pero a su vez, intrínsecamente, conectadas. No hay objeto, campo o dimensión social fuera de su alcance. Tal vez, metafóricamente hablando, base y fundamento conforman el sello y la cara de la moneda que transversa todos los factores de la realidad” (p.1)

En ese contexto, “en la investigación científica educacional, las variables, categorías, conceptos, definiciones, supuestos, juicios, razonamientos y argumentos están determinados por sus bases y fundamentos” (Aguirre, 2017, p.1) y en términos gnoseológicos, probablemente, no existen categorías que estén fuera del alcance de la base y su fundamento. Por ello en el presente estudio trataremos de ensayar probables respuestas a las siguientes cuestiones: ¿A qué llamamos base? y ¿A qué llamamos fundamento? Dos cuestiones esenciales en el proceso y resultado de la investigación científica educacional.

La investigación científica como proceso y resultado son fenómenos eminentemente teleológicos y por eso mismo políticos. Entonces, cuando alguien afirma que la investigación científica en general y particularmente la investigación científica educacional no tiene nexos con la concepción del mundo y la filosofía sucumben al error elemental de tipo teórico-metodológico expresada desacertadamente como: “Hablo como técnico y no como teórico”. Absurdo e inviable, “pura retórica” por cuanto están intentando separar lo que está intrínsecamente unido. Más todavía, olvidando que el proceso investigativo constituye un proceso unitario. Claro, este último vista desde la lógica dialéctica. Una unidad y que sus fines, sus orígenes y desarrollo yacen estrechamente ligado al conjunto de factores de carga ideológica con fines y objetivos económicos-políticos. De allí que los fines de la investigación científica históricamente han tomado diversos matices en función a intereses económicos e ideológicos correspondientes al modo de producción vigente e implementadas por mecanismos políticos y ejecutadas por políticos a través del sistema educativo en sus niveles, modalidades, ciclos, grados y áreas de estudio.

Por consiguiente, en términos conceptuales y metodológicos la investigación científica en sus enfoques primero se configura por medio de los procesos educativos, que al decir de Ponce (1975): “Según sea su carácter, contenido, orientación y proyecciones la educación y la enseñanza constituyen agentes de apaciguamiento y conformismo, o vectores dinámicos del cambio esencial en la vida de la sociedad” (p.49). Más todavía, según Ponce (1975): “Desde una perspectiva objetiva y científica, la educación y la

enseñanza, propugnan el quietismo y el estancamiento o la transformación activa de la sociedad, y nunca existen en forma “neutra”, “independiente”, “pura”, ajena a la realidad social y sus contradicciones y conflictos concretos que en ella tienen lugar, Ponce (49).

Históricamente, el anclaje en el empirismo, tecnicismo y lo puramente procedimental, así como el rechazo de la teoría y de la investigación científica por considerarlas innecesarias, inservibles o carentes de sentido, todo ello asentado en una deficiente formación profesional, han conducido en la generalidad de casos en que el docente entienda la realidad de modo elementalmente simple y facilista, con un pensamiento marcado por la unilateralidad.

En el caso peruano, las “capacitaciones docentes” realizadas en función de las sucesivas “reformas educativas” en los últimos 35 años no han hecho más que reforzar ese empirismo, con el agravante de obligarlos a asumir concepciones y elaboraciones “teóricas” de carácter anticientíficos y, en no pocos casos, hasta oscurantistas. En ese contexto objetivo de pensamiento metafísico con sus variantes de empirismo, positivismo, neopositivismo, pragmatismo y utilitarismo al docente no se le puede atribuir por ejemplo el fracaso educativo ni los deficientes niveles de capacidades científicas de los estudiantes.

En todo caso, su mayor responsabilidad estriba en haberse dejado ganar por el empirismo y su renuncia al estudio, a la investigación y la creación. Con el empirismo hasta los tuétanos resulta más fácil copiar que crear. Es más “cómodo” y viable aplicar mecánicamente técnicas, instrumentos y “recetas”, antes que diseñar, elaborar vías de estimulación, desarrollo y evaluación pertinentes al contexto específico donde se desenvuelve.

En ese contexto hay dos falencias recurrentes el empirismo y la dispersión teórica que, en gran parte, obstaculizan el proceso de producción de conocimientos científicos y, por ende, el diseño de alternativas viables de solución de problemas de la práctica educativa.

El empirismo y la dispersión teórica en los docentes según Piscoya (2009) se refleja en los deficientes resultados académicos alcanzados por los escolares. Al decir de Ramos (2011) uno de los problemas por el cual los educandos no logran alcanzar una buena comprensión de lectura es debido a que los docentes no tienen en cuenta que cada estudiante tiene un proceso individual, por lo que los docentes imparten sus clases de manera general. Eso estaría ocurriendo por desconocimiento de teorías pertinentes, es decir, por asumir de forma acrítica, mecánica y empírica el proceso de enseñanza aprendizaje.

Según el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2020) solo un 14.5% de estudiantes que se encuentran en un nivel satisfactorio de desempeño en comprensión lectora. Esta situación preocupante por cuarto según Zamora et al. (2016) la lectura es considerada como el eslabón primordial de la comprensión y permite el acceso a la cultura universal y contribuye en la resolución de problemas matemáticos.

El empirismo y la dispersión teórica sobrepasa el momento actual y abarca múltiples factores. En su momento el Mariátegui (2003) había indicado que la falencia que even-

tualmente podría presentar el docente tiene correlación con la crisis de la educación, es decir, «Coincide universalmente con una crisis política» (p.38). No obstante, se olvida de que se trata de una responsabilidad de múltiples factores y en cambio se focaliza solo en la función docente.

Según el punto de vista de Rivera y Aguirre (2011):

Aunque eventualmente contáramos con contingentes selectos de maestros esmerados del más alto nivel, los índices deficitarios en las capacidades escolares continuarían, porque éstas no sólo dependen de la pertinencia pedagógica, sino también de las premisas biológicas y sociales con que el estudiante llega y discurre en la escuela (p.3).

Más todavía, según los autores Rivera y Aguirre (2011) “El Maestro podría ser brillante, pero para el cumplimiento satisfactorio de su misión formativa requiere contar con condiciones materiales, estado nutricional, salud, motivaciones sociales, medios, instrumentos, hábitos y predisposiciones orgánicas-psíquicas favorables al proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.3). En todo caso, el aspecto material es la base sobre el cual se configura los aspectos psíquicos y todo el potencial en el ser humano. En tanto seguimos siendo un país de brechas desde la educación se debe asumir su rol desarrollador material, social y espiritual de una nueva sociedad. Cuestión que condujo a Mariátegui (2003, p. 10) postular la tesis: «No es posible democratizar la enseñanza de un país sin democratizar su economía y sin democratizar, por ende, su superestructura política» (p.10).

Mientras no se democratice la economía la democratización de la educación de calidad para todos seguirá siendo solo una aspiración y las eventuales «reformas» e «innovaciones», solo serán intentos de “renovación” acciones de poner al día las viejas prácticas con nuevos rostros y así estamos condenados al fracaso. No obstante, luces y sombras también hay en todo el proceso y también hay hechos de los cuales sentirse orgullosos y hechos que debemos asumir aun cuando sus consecuencias sean nefastas, como refiere Mariátegui (2003) «De todas las victorias humanas, corresponde a los maestros el gran mérito; de todas las derrotas humanas, les corresponde también la gran responsabilidad» (p.62). Y, para tener más victorias que eleven la autoestima del pueblo le corresponde al maestro aquello que proclamaba Martí (1990): «Hacer lo que conviene a nuestro pueblo, con sacrificio de nuestras personas; y no lo que conviene a nuestras personas con sacrificio de nuestro pueblo». Y, desde luego, es conveniente para nuestro pueblo es el desarrollo social equitativo sin exclusión y ello sería posible cuando como país demos el giro de 180 grados, es decir, pasar de país extraccioncita y consumista a ser un país con desarrollo científico y tecnológico.

En aras de superar el problema el Ministerio de Educación en los últimos años ha puesto en marcha masivos planes y programas de formación en servicio que se muestra en la tabla 1:

Tabla 1. Programas de capacitación docente

1995-2001	2002-2006	2007-2012	2008-2012
Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)	Programa Nacional de Formación de Docentes en Servicio (PNFS)	Programa de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP)	Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje (PELA)

Nota. Expediente técnico de Becas de maestras y doctorados en educación, Pronabec (2014).

Los planes y programas compartieron similitudes fundamentales de pragmatismo y funcionalismo, estaban centrados en lo metodológico o en la especialización. De cuatro programas PLANCAD, PNFS, PRONAFCAP y PELA tres estuvieron centradas en el desarrollo de cuestiones metodológicas, (métodos, estrategias, técnicas, procedimientos) y PRONAFCAP aunque emergió como alternativa respecto a los anteriores, con el propósito de especializar al docente se disolvió en sus primeros años de nacido como refiere Cuenca (2015) “tuvo como objetivo mejorar las capacidades, conocimientos, actitudes y valores para el desempeño docente” (p.13), pero no fue sostenible ni compacto en sus planteamientos.

El panorama histórico de las capacitaciones al docente revela entonces que estuvo centrado aspectos metodológicos descuidando aspectos teóricos. Según Rivera (2010), al docente: “No se les enseña las bases científicas de la técnica, ni tampoco los fines u objetivos de las mismas” (p.6). Asimismo, otro autor, Leblond, como se cita en Rivera y Aguirre (2011) declara: “Los profesionales en la ciencia son cada vez más técnicos y menos intelectuales, y los momentos de creación y crítica no se dan tanto en la educación escolar como en la educación universitaria” (p.6). Es decir, la situación por la que atraviesa la educación peruana, requiere, además, desarrollar en sus maestros habilidades teóricas metodológicas, competencias académicas que le posibiliten asumir, valorar críticamente su práctica a fin de diseñar propuestas creativas que como proceso y resultado posibiliten construir nuevos conocimientos que contribuyan en la solución de problemáticas del proceso educativo y del proceso de enseñanza aprendizaje.

Además del Proyecto Educativo Nacional (2007) en el año 2012 el Ministerio de Educación ha publicado el documento Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD) (MINEDU, 2012), en el que por primera vez en la historia de la educación peruana se pone énfasis en la importancia de los fundamentos teóricos metodológicos del proceso educativo y de enseñanza aprendizaje, se enfatiza en la necesidad de dominio de enfoques teóricos y el abordaje de diagnósticos pedagógicos científicos como parte del quehacer de la profesión docente. Asimismo, presenta los criterios sobre lo que debe ser una buena enseñanza desde sus dos pilares: base y fundamento.

El presente estudio siguiendo a Fiallo (2008) metodológicamente corresponde a estudios teóricos de análisis y síntesis e histórico lógico. Bajo esa óptica en el presente estudio se buscó responder las siguientes cuestiones: ¿A qué llamamos base? y ¿A

qué llamamos fundamento? Dos cuestiones esenciales en el proceso y resultado de la investigación científica educacional asumidas en el presente estudio como categorías de análisis.

¿Qué entendemos por base?

En el presente estudio como base se entiende las condiciones físicas, materiales, el contexto histórico-social, en el que vive y se desarrolla el ser humano. Según Castro (2005) “Es la forma históricamente condicionada mediante la cual la sociedad obtiene los bienes materiales y espirituales necesarios para su existencia” (p. 491).

La plataforma o base material sostiene y garantiza la satisfacción de las necesidades primarias y sin la base, la vida social sería inconcebible. En palabras de Aguirre (2017) “Si por alguna razón la actividad productiva cesara, entonces desaparecería la sociedad humana, se desintegrarían las instituciones y las organizaciones sociales, se extinguiría la cultura y se destruirán las formas habituales de existencia humana. Los hombres experimentarían un proceso regresivo hacia el estado primigenio de la civilización (p.2).

En el caso del desarrollo humano, la base o asiento sobre el que se configura el desarrollo humano en sus múltiples factores constituye lo orgánico. A manera de ilustración. Según la psicología la estructura sobre la que se desarrollan las funciones psíquicas superiores es lo biológico que provee las estructuras de las funciones. En sociología constituye la plataforma económica que determina las relaciones sociales. Al respecto, indica Selsan como se cita en Castro (2007) la base en términos más amplios es el mundo objetivo, un mundo que existe independientemente de la conciencia humana. Hemos nacido en ese mundo que no hemos creado y que permanecerá después que nosotros desaparezcamos. Ese mundo objetivo con la totalidad de sus factores materiales y espirituales propios de un tiempo y contexto constituye la base.

¿Qué entendemos por fundamento?

El fundamento es el presupuesto teórico que en el sentido más amplio abarca la concepción del mundo, la filosofía, los enfoques, las teorías que, eventualmente, orientan el punto de vista, el modo de ver y vivir la vida en la totalidad de sus factores. Es un aditamento ideológico que le confiere significado a la existencia humana. Por ejemplo, ayuda explicar por qué determinados seres humanos son optimistas y otros pesimistas. En ese sentido, según Lefebvre (1961), “posee un sentido más amplio que la palabra filosofía” (p.7), es decir, es todo el aditamento conceptual con sus diferentes nominaciones que posee un sujeto y que en su sentido más amplio se denomina concepción del mundo que implica, por un lado, acción, es decir, algo más que una actitud filosófica y que, por otro, que no es necesariamente la obra de tal o cual pensador. La concepción del mundo es más bien la obra y expresión de una época de la sociedad.

En el desarrollo social como indica Aguirre (2017): Las relaciones de producción conformada por aspectos cognoscitivos, ideológicos-culturales junto a las fuerzas productivas, el aspecto físico de la realidad, constituyen la forma histórica condicionada mediante el cual la sociedad obtiene los bienes materiales y espirituales necesarios para su existencia y desarrollo. (p.3). Más todavía, “La interrelación de las fuerzas productivas y las relaciones de producción, conforman la estructura, sobre la que se edifican las superestructuras, las instituciones, las concepciones políticas y jurídicas, la filosofía y la ciencia, el arte y la cultura, en una palabra: el fundamento” (Aguirre, 2017, p. 3).

En todo caso, por lo importante rol que cumple se podría afirmar, desprovisto de base y fundamento la vida social sería inconcebible.

Relación intrínseca entre base y fundamento

Existe relación recíproca entre base y fundamento, eventualmente, la línea delgada de diferenciación podría impedir distinguirlos. Pero, se trata de dos categorías, aunque diferentes y esencialmente unidas. En palabras de Castro (2005), “Del modo de producción dependen las estructuras, las funciones y el desarrollo” (p. 491). La relación recíproca posibilita el desarrollo social. Pero no considerarlas de este modo, sin temor a equivocación nos llevaría al fracaso.

En ese sentido añade Castro (2005) “La psicología evolutiva tiene importantes aportaciones sobre las categorías base y fundamento. En el desarrollo ontogénico, identifica la existencia de dos aspectos diferentes, pero a su vez complementarias: lo biológico y social. Lo biológico es la base material, la estructura necesaria e imprescindible, sin el cual el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, el desarrollo de los fundamentos no sería posible” (p.390).

En la misma línea de interrelación de lo biológico y social destaca la interacción de la estructura y la función. La estructura material celular con su componentes anatómicos- fisiológicos-químicos denominados aptitudes es definido por Castro, (2005) como “conjunto de condiciones psicofisiológicas individuales que constituyen las premisas naturales para la formación y desarrollo de las capacidades” (p.69). Sobre la base de las aptitudes, por la interacción social, se desarrollan las funciones psíquicas superiores, (pensamiento, lenguaje y memoria), que reciben el nombre de capacidades. Lo valioso es saber que entre aptitud y capacidad existe recíproca interdependencia. Para un educador es muy importante saber esa interrelación por cuanto la dotación genética y las funciones psíquicas superiores, se interpenetran y determinan el desarrollo humano. Según la tesis de Vigotsky (2008) la interrelación entre aptitud y capacidad es de ida y vuelta. Las aptitudes determinan a las funciones y estas a su vez modifican, transforman a las aptitudes. Podemos entonces hablar de que “la función hace al órgano” pero las funciones se especializan sobre la calidad de las predisposiciones anatómicas y fisiológicas de los órganos. Y, a la inversa, los órganos que no se estimulan y desarrollan, las que no se ejercitan se atrofian, mueren por desuso.

La concepción del mundo es determinante

La concepción del mundo, denominado, también, cosmovisión o Weltanschauung, acuñado y empleado por primera vez por Wilhelm von Humboldt y sistematizado como asignatura de formación general por Romano Guardini. Ambos autores de origen alemán convergieron al denominar a la concepción del mundo como sistema de ideas, conceptos y representaciones sobre la realidad y sus factores: naturaleza, sociedad y pensamiento.

Siguiendo a Lefebvre, (1961) “La concepción del mundo es una visión de conjunto de la naturaleza y del hombre, una doctrina completa. En cierto sentido, representa lo que se denomina tradicionalmente una filosofía” (p.6). En el curso de la historia personal de cada sujeto, la concepción del mundo se configura a partir del quinto mes de gestación, edad intrauterina a partir del cual el sujeto comienza a captar estímulos, de forma especial, rasgos sonoros a través de los cuales se apropia de mensajes, criterios, puntos de vista, rasgos elementales de una u otra concepción del mundo. De hecho, lo que se transmite son rasgos ideológicos en correspondencia a una u otra concepción del mundo. Por medio de la educación familiar y luego la educación formal, la concepción del mundo irá tomando contextura y serán determinantes la influencia de los padres, del entorno inmediato y de la escuela. Es innegable que en el núcleo familiar y la escuela se determine el perfil del sujeto. En esos primeros años se forjan los futuros ingenieros, arquitectos, cirujanos, maestros, políticos y pensadores; en esta etapa se configura los cimientos, la fisonomía espiritual, la estructura del pensamiento, la contextura actitudinal ante la realidad y sus proyecciones de la actividad individual y social.

De ese modo, gradualmente se va formando la concepción del mundo como factor totalizador que impregna cada aspecto de la vida humana. Y, aunque la concepción del mundo sea totalizadora, no es estática ni uniforme, es un factor interdependiente al modo de producción de cada época. En teoría, por cada modo de producción existe una concepción del mundo. Es decir, la forma típica de describir y explicar la vida y sus factores.

El sujeto con su historia particular nace dentro de la concepción del mundo y desde su nacimiento respira, bebe, se alimenta de sus valores espirituales y materiales específicos. Al entrecruzarse e interactuar los aspectos filogenéticos y antropológicos en la vida e historia particular de un sujeto, posibilita como resultado predisposiciones o denominados también aptitudes, estas constituyen elemento indispensable, sobre las cuales se desarrollan las capacidades y juntas interactivamente: aptitudes y capacidades posibilitan como resultado aquel proceso y resultado dialéctico interesante: la personalidad. Así, históricamente hablando el ser humano es resultado interactivo de tres tiempos: Ayer, hoy y mañana. Tres tiempos cuyas fuerzas unísonas actúan en tensión permanente en la historia del ser humano. El olvido de uno de los tiempos o su sobrevaloración ha conducido a la deformación de la naturaleza del tiempo con honda repercusión en la vida social. El tiempo tiene tres dimensiones interactivas: el hoy es el resultado del ayer, y el mañana es la posibilidad del ayer y del hoy. La concepción del mundo al ser anterior al desarrollo ontogénico, abarca el desarrollo antropogénico

y filogenético. Contiene la historia de la especie y del hombre en general, es decir, en cada sujeto particular se funden los tres tiempos: ayer, hoy y mañana.

A manera de ilustración y siguiendo el punto de vista de Woods y Grant (2002) la etapa de la hominización, duró millones de años, el desarrollo cerebral y los niveles de abstracción alcanzados se dieron gradualmente merced al trabajo e interacción social. “La necesidad creo el órgano” afirma Engels, como se cita en Castro (2005), y añade: “primero el trabajo, luego y con él la palabra articulada, fueron los dos estímulos principales bajo cuya influencia el cerebro del mono se transformó gradualmente en cerebro humano” (Engels, como se cita en Castro, 2005). En ese sentido, “Gracias a la cooperación de la mano, de los órganos del lenguaje y del cerebro, no solo en cada individuo, sino también en la sociedad, los hombres fueron aprendiendo a ejecutar operaciones cada vez más complicadas, a plantearse y a alcanzar objetivos cada vez más elevados” (Woods & Grant, 2002, p.301).

En efecto, sin temor a equivocación, cuando el hombre comienza a explicar sus actos por sus pensamientos en vez de buscar esta explicación en sus necesidades, podríamos decir es que ya propiamente era humano. Al respecto los autores Woods y Grant (2002) plantean, cuando los hombres empiezan a producir herramientas establecen una cualitativa diferencia entre el animal y el hombre. Y asumiendo este hecho con optimismo y perspectiva, en la historia del desarrollo humano es un momento revolucionario que le ubica ya no solo en el rol de recibir y de adaptarse a su medio sino más bien en el papel de confrontar con todo lo que aparece y de modificarlo a sus propósitos, es decir, el hombre alcanzó un desarrollo superior por el cual estaba posibilitado de modificar y dominar la naturaleza. Su desarrollo superior pasaba principalmente por su capacidad de pensar que es a su vez reflejo de su concepción del mundo.

Teoría y práctica en la producción de conocimientos científicos

No es posible separar teoría y práctica. Según Castro (2005) “La producción del conocimiento como proceso y resultado exige el tránsito de la transmisión mecánica hacia la producción crítica y creativa, de conjugación crítica y creativa de la teoría y la práctica” (p.37). Sobre lo mismo, Rivera y Aguirre (2011) indican:

La práctica es un manantial fecundo en tanto sitúa al hombre ante sistemáticos conflictos en cuya solución descubre nuevos conocimientos, procedimientos y posibilita el desarrollo de capacidades. Pero este importante papel de la práctica, como manantial inagotable de conocimientos, sin teoría no sería sino acumulación mecánica de hechos aislados sin significado. (p.45)

De allí que ambos se requieren la práctica y la teoría son recíprocamente complementarias. La teoría dirige a la práctica, posee su propia independencia, gracias a lo cual es capaz de adelantarse a la realización de algún acontecimiento u hecho. La ciencia no es sino el resultado de la interacción de la teoría y la práctica, avanza, en simultáneo, por ambas vías, y se confirma en cada realización teórica y práctica.

Lograr el balance adecuado, entre la teoría y la práctica es responsabilidad primordial que preocupa a la escuela como institución social que responde a la necesidad de potenciar el desarrollo personal, de cada ser social, al máximo de sus posibilidades individuales. Este balance puede peligrar si no se atienden en equilibrio en su relación complementaria y de exclusión la teoría y práctica. Absolutizar el aspecto teórico conduce a un conocimiento abstracto, sin sentido, muerto. Por más genial el conocimiento sería estéril porque no cuenta con objetivo útil. Un aprendizaje así logrado sería también estéril y en última instancia no es tal aprendizaje ya que carece de objetivo, por tanto, es arbitrario. Si por el contrario se hiperboliza lo práctico, se produce un aprendizaje utilitarista, pragmático y por tanto incapaz de ser utilizado ante nuevas condiciones. Por eso, es importante la conjugación de la teoría y la práctica. En la práctica docente esta relación se particulariza en el vínculo de la escuela con la vida, lo que trasciende al nexo entre el estudio y el trabajo. Desde el diseño curricular hasta la tarea docente debe atenderse al importante vínculo entre lo teórico y lo práctico.

Conclusiones

Las eventuales reformas educativas ocurridas en el Perú, por lo general, han terminado en fracasos por cuanto, no partieron del conocimiento real de las bases económicas, sociales e históricas; y, al desconocimiento de las bases se correlaciona el desacierto de las propuestas y alternativas de múltiples intentos fallidos de cambio.

Asumir la comprensión de los objetos y fenómenos de la realidad como resultados y procesos unitarios: base y fundamento constituyen necesarios. El olvido de uno de estos aspectos o la sobrevaloración en desmedro de uno de los dos, podrían conducirnos al callejón sin salida de la dispersión teórica o del empirismo.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, F. (2017). Base y fundamento en el proceso y resultado de la investigación educacional. *Revista Educa UMCH*, 17(1), 97-103.
- Castro, L. (2005). *Diccionario de ciencias de la educación*. EDUCAP.
- Castro, L. (2007). *Elementos de psicopedagogía docente*. EDUCAP.
- Consejo Nacional de Educación. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. CNE.
- Cuenca, R. (2015). *Educación Universitaria en el Perú*. IEP.
- Fiallo, J. (2008). *La investigación pedagógica una vía para elevar la calidad educativa*. Ruta pedagógica.
- Ferreira, I., Urrútia, G., & Alonso, P. (2011). Revisiones sistemáticas y metaanálisis: bases conceptuales e interpretación. *Revista Española de Cardiología*, 64(8), 688-696. <https://doi.org/10.1016/j.recsp.2011.03.029>

- Lefebvre, H. (1961). *El marxismo*. Eudeba.
- Piscoya, L. (2009). *Formación Docente y Acreditación*. DM.
- Ponce, A. (1970). *Educación y lucha de clases*. El viento en el mundo.
- PRONABEC (2014). *Expediente técnico de la Beca Docente*. MINEDU.
- Mariátegui, J. C. (2003). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Fundación biblioteca Ayacucho.
- Martí, J. (1990). *Obras completas. Tomo XIX. La Habana - Cuba: Pueblo y Educación*. Minerva.
- MINEDU. (2012). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Ministerio de Educación.
- MINEDU. (2020). *Evaluación Censal de Estudiantes*. <http://umc.minedu.gob.pe/resultados-nacionales2019>
- Selsam, H. (2006). *Qué es la filosofía*. Publisher.
- Ramos, M. (2011). El problema de comprensión y producción de textos en el Perú. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 5(1), 30-53. <https://doi.org/10.19083/ridu.5.5>
- Rivera, J. (2010). *Diario La Primera*.
- Rivera, C. & Aguirre, F. (2011). *Crisis y perspectivas de la educación en el Perú*. Gutenberg
- Vigotsky, L. (2008). *Imaginación y creación en la edad infantil*. EDUCAP.
- Woods, A. & Grant, T. (2002). *Razón y revolución*. (2da. Ed.) Fundación Federico Engels.
- Zamora, I., Lara, M., Boza, M., Jerez, Y., Ansardo, M., & Leyva, V. (2016). Efectividad de una estrategia de promoción de lectura para estudiantes de Higiene y Epidemiología. *Edumecentro*, 8(2), 34-50. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742016000200004&lng=es&tlng=es.

RIPE

RED DE INVESTIGACIÓN
DE POSGRADO EN EDUCACIÓN

ISBN 978-1-7365231-9-3



9 781736 523193