

PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ELABORACIÓN DE PROGRAMAS CURRICULARES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: UN PROBLEMA PARA INVESTIGARSE

Yngrid N. Salazar Tavera

La docencia y la perspectiva de género son aspectos vinculados con el abordaje de las políticas educativas que se relacionan con la perspectiva de género, en el marco de las propuestas curriculares en las instituciones educativas (Martínez Ramos, 2013). Es así como Canales Guzmán (2009) señaló la importancia de una planificación curricular acorde con las necesidades de aprendizajes de los estudiantes relacionada a la construcción de género y el rol de los docentes. En ese sentido, Mercado Sierra (2011) propuso un análisis crítico de la influencia de la educación formal en la construcción del género, teniendo en cuenta varias posturas por parte de los integrantes de la comunidad educativa, respecto a las políticas educativas que emergieron en esa época acerca de la perspectiva de género. Por lo tanto, es importante tener en cuenta las bases conceptuales entorno a la perspectiva de género, políticas educativas relacionadas con el género, programaciones curriculares, entre otras para indagar cómo cada uno de los integrantes de la comunidad educativa realiza sus prácticas con relación a este tema. Así pues, el contenido de este artículo se enfoca en presentar la problemática acerca de los prejuicios que se presenta en las clases del área de educación física a nivel elemental, por lo cual es relevante y pertinente dar a conocer el proceso de planificación curricular que debe abordar el docente para responder a la coyuntura actual del contexto educativo acerca de la perspectiva de género.

Precisamente, hoy existen algunos lineamientos educativos en los que se resaltan la importancia de abordar la perspectiva de género en todos los ámbitos educativos, pero ¿cómo se da, realmente, la participación de los docentes en la elaboración de programas curriculares con perspectiva de género en el área de educación física de una institución educativa pública de nivel elemental? En esa línea, Martínez Medina et al. (2020) señalaron la importancia que, desde el sector educación, se aborde el tema de perspectiva de género como una construcción social y, por lo tanto, este se aborde sin prejuicios, teniéndose el respeto por los miembros de la comunidad educativa.

En la Carta Circular núm. 32, 2021-2022 del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR), Política pública sobre la integración transversal del tema: «la equidad y el respeto entre todos los seres humanos» en el currículo del departamento de educación de puerto rico como un medio para prevenir la violencia y fomentar el desarrollo de una sociedad sensible, inclusiva e igualitaria para el logro del bienestar colectivo, se mencionó la importancia de abordar de manera transversal la equidad, se puso énfasis en el respeto entre todos los seres humanos y esto, desde el currículo como medio para atender la violencia y procurar el desarrollo de una sociedad más justa (DEPR, 2022). En ese sentido, Cimmino et al. (2021) señalaron en el Informe del estado del arte de la educación integral de la sexualidad de América Latina que, después de aplicar una encuesta a 19 países, dos aspectos que se mencionaron con mayor frecuencia para trabajar en las escuelas fueron (a) el fortalecimiento curricular y (b) la integración de la perspectiva de género.

Problema: Dificultades específicas

En el marco de las políticas educativas con perspectiva de género en Puerto Rico, se observa una desarticulación entre lo que se pretende alcanzar con esta norma y lo que se programa en las escuelas del nivel elemental. En efecto, existen evidencias de que aún los docentes arraigan prácticas con algunos estereotipos en la actividad física y deporte (Hidalgo Guerrero & Almonacid Fierro, 2014). Sin embargo, esta área académica trasciende el ámbito escolar, porque se forma para la vida saludable y, por lo tanto, es importante atender los prejuicios y estereotipos que se presentan en la práctica de la Educación Física (Ramírez et al., 2022).

En relación con los planteamientos anteriores, cabe destacar las dificultades que, según Canales Guzmán (2009), Mercado del Valle (2018) y Ramírez et al. (2022), presentan los docentes de Educación Física al momento de abordar la perspectiva de género en las escuelas elementales: (a) desconocen del concepto de género o perspectiva de género; (b) manifiestan prejuicios sobre las nuevas políticas educativas en pro a la perspectiva de género; (c) presentan prejuicios en su práctica docente y en los programas curriculares; o (d) desconocen diversas estrategias pedagógicas a la hora de planificar sus programas curriculares para implantarla. En ese sentido, la principal dificultad que se presenta es que las percepciones de los docentes de Educación Física se construyen sobre estereotipos de género (Hidalgo Guerrero & Almonacid Fierro, 2014). Esto se evidencia en la planificación de actividades deportivas, pues los docentes las segregan reproduciendo ciertos estereotipos de género, porque en los deportes predomina el modelo masculino. De esta forma, se fomenta la masculinidad predominante, limitándose, indirectamente, la participación de las niñas en igualdad de oportunidades.

Ahora bien, si no se atiende el problema de los prejuicios persistentes respecto a la perspectiva de género en las escuelas elementales, especialmente en área de Educación Física, se continuará con las prácticas tradicionales sin, necesariamente, atender la perspectiva de género. Es decir, se arraigarán aún más los prejuicios acerca de los cambios en las políticas educativas con perspectiva de género (Mercado del Valle, 2018). Como consecuencia no se atenderán de una mejor manera los problemas de género que se presenten en los cursos de Educación

Física (Ramírez et al., 2022).

Justificación para investigación

Así pues, realizar una investigación en acción para abordar este problema es pertinente, porque a través de esta se colaboraría en la actualización del proceso de elaboración de programas curriculares, tal que el docente pueda comenzar a cerrar la brecha actual en el contexto educativo, en torno a la perspectiva de género (Mercado del Valle, 2018). En los últimos años, el área de Educación Física ha cobrado real importancia en diferentes países, pues debió pasar de un enfoque tradicional a un enfoque más amplio, ya que esta área está muy ligada al desarrollo armónico de todo ser humano (Ramírez et al., 2022). En ese sentido, la programación curricular del área de Educación Física cobra importancia porque atiende aspectos vitales de todo ser humano como es lo motriz, lo social, lo emocional y lo cognitivo (DEPR, 2015; Rosado, 2022).

En Puerto Rico, el cambio de paradigma en el área de Educación Física también está pasando por un proceso de renovación, en el que se reflexiona acerca del porqué de su importancia en el contexto educativo (Rosado, 2022). Para eso, es necesario aplicar desde la escuela una metodología del juego con la que se pueda formar, desde la niñez a estudiantes críticos, creativos, íntegros, entre otros., en la que la base sea el respecto de su cuerpo, a los derechos humanos y la dignidad de toda persona (Martínez Medina et al., 2020). Por lo tanto, es importante que desde una investigación se evidencie cómo se está planificando en el área de Educación Física con una visión holística de perspectiva de género.

Conclusiones

Finalmente, en relación con las aportaciones de la investigación que se realice a los implicados respecto al problema que se planteó, cabe mencionar que desde los resultados y hallazgos se obtendría como beneficios: (a) el desarrollo, la implementación y la revisión de un plan para acción con énfasis en aplicación de la perspectiva de género en el curso de Educación Física, a través de la planificación curricular integrada; (b) actualizar las concepciones de perspectiva de género que tengan los docentes, así como su opinión acerca de las políticas educativas actuales; (c) recopilar evidencias en torno a la participación de los docentes en la planificación curricular; e (d) inferir acerca de los resultados y hallazgos desde la acción que se realice. Así mismo,

queda expuesta la necesidad de propuesta para una investigación a través de la que se dé paso a la reflexión de los docentes con relación a la importancia de la perspectiva de género en el área de Educación Física y, a su vez, a la comunidad educativa. Por tanto, se espera que los docentes a partir de esta investigación accedan a recursos que les permitan atender las necesidades de actualización u optimización de su aprendizaje acerca de la perspectiva de género en el área de Educación Física. Según, Piedra et al. (2013), en la enseñanza de esta área se deben proponer actividades de inclusión. De esta manera, se podrían establecer las bases para que se propicie que, tanto niños como niñas puedan explorar actividades en conjunto y así, crear una cultura de perspectiva de género en y desde las escuelas.

Referencias

- Canales Guzmán, M.M. (2009). Construcciones de género y juego preescolar: ¿Cuáles roles asumen los educadores? *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 24, 129 -148. <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/13552>
- Cimmino, K., Corona, E. y Rossi, D. (2021). *El estado del arte de la educación integral de la sexualidad de América Latina 2021*. FLACSO-Argentina. <https://lac.unfpa.org/es/publications/estado-del-arte-de-la-educacion-integral-de-la-sexualidad-en-am%C3%A9rica-latina-2021>
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2015). *Programa de educación física. Estándares de contenido y expectativas de grado. En ruta hacia la construcción de un nuevo paradigma educativo K 12*. Junta Editora. https://www.uprm.edu/ppm/wp-content/uploads/sites/47/2017/08/MARCO_CURRICULAR_EDUCACION_FISICA.pdf
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2022). *Carta Circular núm. 032, 2021-2022. Política pública sobre la integración transversal del tema: «la equidad y el respeto entre todos los seres humanos» en el currículo del departamento de educación de puerto rico como un medio para prevenir la violencia y fomentar el desarrollo de una sociedad sensible, inclusiva e igualitaria para el logro del bienestar colectivo*. <https://intraedu.dde.pr/Cartas%20Circulares/CARTA%20CIRCULAR%20NUM.%2032-2021-2022-FIRMADO.pdf>
- Hidalgo Guerrero, T., & Almonacid Fierro, A. (2014). Estereotipos de género en las clases de educación física. *Journal of Movement & Health*, 15(2). [http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol15-Issue2\(2014\)art75](http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol15-Issue2(2014)art75)
- Martínez Medina, J. J., Silva Martínez, E., Oliveras Del Río, J., & Álvarez Soto, S. (2020). Educación con perspectiva de género desde el diálogo entre las experiencias y saberes infantiles. *Voces desde el Trabajo Social*, 8(1), 88-107. <https://doi.org/10.31919/voces.v8i1.219>
- Martínez Ramos, L. (2013). Una historia de las políticas educativas relacionadas con género en Puerto Rico. *Revista Pedagogía*, 46(1), 93-109. <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16417/13953>
- Mercado del Valle, A. G. (2018). *La enseñanza de equidad de género en el Kindergarten de las escuelas públicas de Puerto Rico un estudio de caso: sobre textos, materiales y prácticas educativas*. [Disertación doctoral, Universidad Ana G. Méndez, Cupey]. https://documento.uagm.edu/cupey/biblioteca/biblioteca_tesisedudoc_mercadodelvallea2018.pdf
- Mercado Sierra, M. A. (2011). *La perspectiva de género en la educación: Un análisis con método mixto de las políticas educativas de equidad de género en Puerto Rico*. (Publicación No 3473068) [Disertación doctoral inédita, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras]. ProQuest Dissertations Publishing. <https://www.proquest.com/openview/d7d7287ca47465139cc372db2052c6ac/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Piedra, J., García-Pérez, R., Latorre, Á. & Quiñones, C. (2013). Género y educación física. Análisis de buenas prácticas coeducativas Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 221-241.

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19440>

Ramírez, F., Martínez, L. & Nazario, L. (2022). Equidad en el deporte y en la educación física. *Pedagogía*, 36(1), 55-71.

<https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/19310/16825>

Rosado, J. (2022). *Programa de educación física. Área de servicios académicos.*

<https://docs.google.com/presentation/d/1LOY-JogAiLT-siE-eORwgQo5648OU4MI/edit#slide=id.p1>

**LA MUJER NO EXISTE:
LA METÁFORA “MUJER” COMO UN NO-SER EN EL PRÓLOGO
DE MÁS ALLÁ DEL BIEN Y EL MAL DE
FRIEDRICH NIETZSCHE**

Katia Cruz Quintana

Hablar de la verdad como “mujer” ha sido una de las afirmaciones más controversiales de Friedrich Nietzsche (1885). Para feministas y para aquellos comentaristas que ven en Nietzsche un filósofo crítico del mundo moderno, puede ser impresionante o predecible toparse con una afirmación que hace uso de una comparación muy provocativa: *Vorausgesetzt, dass die Wahrheit ein weib ist---, wie?* (“Suponiendo que la verdad sea una mujer -, ¿cómo?”). La primera línea del prólogo a *Más allá del bien y el mal: preludeo de una filosofía del futuro* (1885) usa la palabra “mujer” como un tropo irónico cuya retórica es necesaria para el desarrollo crítico que hace el autor. Nietzsche utiliza la metáfora “una mujer” en un sentido más nominal que literal. Se tratará de estudiar la mujer-verdad como gesto poético-performático que posibilite nuevas vías de análisis en las cuales se estudiará a Nietzsche a partir de sus potencias poéticas y feministas.

El objetivo de este ensayo es hacer una labor expositiva acerca de la definición y función de la “mujer” en el prólogo epistolar de *Más allá del bien y el mal*. Desde una provocación y preocupación feminista, trataré de entender la mención de la mujer con un doble enfoque: el poético y el literal. De acuerdo con la hipótesis nietzscheana de la voluntad de poder y la afirmación de la vida, es necesario la revaluación de esta metáfora, ya que su

multiplicación y lecturas comunes no son puramente retóricas. Las implicaciones de no apreciar el valor de la superficialidad de la palabra o no hacer una lectura lenta o detenida han causado el rechazo de la obra y las aportaciones conceptuales y teóricas del autor. Por ejemplo, las menciones sobre los tipos de mujer han sido rechazados por teóricas que siguen el feminismo tradicional como Cathleen Higgins, Carol Diethe y Ellen Kennedy. Se entiende aquí como feminismo tradicional aquel que descansa sobre la idea de que hay tal cosa como una mujer en términos conceptuales (donde la metáfora se confunde por generalización esencialista) y sociales (donde la mujer está adherida a los códigos normativos del humanismo liberal).

Señalando la multiplicidad de connotaciones de “la mujer” en *Más allá del bien y el mal*, ya sea como ‘verdad’, ‘vida’ o ‘apariencia’, considero que “una mujer” es una figuración sin conexión a las mujeres; un referente vacío que, aunque se nombre, comunica un no-ser. La filósofa estadounidense Babbette Babich (1996) cree que perspectivas como la de Deleuze, algunas feministas y otras teóricas, que han catalogado esa primera oración del prólogo como misógina, han eludido su “metaforicidad”. Babich (1996) identificó que se trata de un problema de interpretación por parte de los filósofos cuyas lecturas toman la metáfora como un enfoque literal de una comparación. Babich (1996) explica que la textualidad en Nietzsche ha sido inevitablemente entrelazada con las cuestiones filosóficas que él plantea. El filósofo alemán tiene un nombre para este fenómeno, le llama el *Ruckschluß* o una conclusión a posteriori cuando la lógica del pensamiento asociativo trabaja en contra del conocimiento para reinstalar y reificar lo que ya tenemos por conocido o ya conocemos. Es decir, inconscientemente o no, algunos lectores apropian el dogma común en su lectura y luego en la interpretación. El dogma común, en este caso, sería la interpretación del prólogo como si “una mujer” fuera ‘la/una verdad’, cuando la metáfora no se trata de la mujer, sino de la verdad. Sin embargo, esto no significa que la verdad no tenga que ver con la mujer. Babich (1996) advierte que es, precisamente, siguiendo el dogma de la lógica gramatical que la verdad tiene “todo que ver con mujer” (p. 28).

Desde un acercamiento figurativo y genealógico, la filósofa francesa Sarah Kofman (1993) también problematiza la mujer como verdad. Kofman (1988) señala que decir que la verdad es como una mujer proviene, específicamente, de una perspectiva teológica. Han sido los teólogos quienes les han

prometido un mundo verdadero o último a sus seguidores devotos. Les han prometido acceso a esa verdad-mundo velada, que detrás, se supone se revelan los secretos del mundo puros y virginales. Aquí es donde se feminiza la verdad y donde Kofman (1988) puntualiza que la verdad antropomorfizada en mujer forma parte de una imagen que aparece en la historia de la “verdad” que la autora también nombra en términos nietzscheanos parte de ‘la historia del error’ (p. 193). Aunque este ensayo no abordará las importantes aportaciones de Kofman al trabajo sobre las metáforas en Nietzsche, considero importante conocer algunos de los elementos que componen el bagaje histórico, teológico, social y político detrás de su lectura.

Cherchez la femme: El fenómeno de procurar a la mujer

¿Cómo decir que la mujer no existe? En la primera línea del prólogo del *Más allá del bien y el mal*, Nietzsche usa la ironía para subrayar la torpeza que ve en el filósofo y en el dogmático, quienes, de modo consciente o inconsciente quieren aprehender lo Real, dominarlo. Para esto, Nietzsche emplea un tropo clásico de la representación de la verdad como mujer, de la vida como mujer, para criticar la invención del concepto de verdad a través de la palabra epistemológica cuando la crítica yace en que no hay tal cosa como la verdad pura y última, ni tal cosa como la mujer en sí. Nietzsche comunica el no-ser o la existencia de la no-existencia a través de la palabra -mujer-. La misma, empleada en una frase comparativa, remite a un uso indirecto del lenguaje, distinto del que propia o clásicamente se conoce en la escritura filosófica, como el descriptivo o enunciativo. “Una mujer” no-es en tanto que es solo el nombre “mujer” sin su historia, realidad y pluralidad, lo que utiliza el autor para hacer referencia a un error mayor.

El tema de la carta que hace de prólogo al *Más allá del bien y el mal* de Nietzsche escrita en Sils Maria, Suiza, en 1885 trata de los filósofos que se han creído conquistadores. La tipología del conquistador se refuerza en la medida en que consideran posible seducir la naturaleza. Este último elemento también ha sido feminizado en la historia, la naturaleza debe abrirse y darle sus verdades a quien se las pida, a quien se las demande; y cuando no, el conquistador se impone. Nietzsche ve en la seducción y en el acto de conquista una torpeza. Esta torpeza se caracteriza por no tener conocimiento del amor, de la honestidad

o de las pulsiones del cuerpo. El dogmático torpe comete acciones y hace preguntas cuyos resultados ya espera de antemano. En la séptima sección, según Gredos, del *Más allá del bien y el mal*, en uno de los aforismos sobre la mujer Nietzsche (1885) escribe que “aquello que inspira respeto en la mujer es frecuentemente el temor, su naturaleza más natural que la del hombre, su ligereza felina...” (p. 202). Por tanto, es posible el amor a partir del aprecio a las apariencias y el temor al nihilismo. En *Más allá del bien y el mal*, la vida no responde a esa voluntad de poder espiritualizada en filosofía que en el fondo es un anhelo de poder, el poder de instrumentalizar la vida misma y la verdad. La voluntad de verdad trabaja para poder hacer comprensible lo que es incomprensible y escurridizo.

Puede parecer banal o común, pero resulta significativo comprender lo que se espera de la metáfora para concebir la gestión psicológica de esta crítica. Por “psicología”, en Nietzsche, se entiende su atención y estudio de las pulsiones inconscientes que halla como trasfondo de toda cultura y sus respectivas jerarquías pulsionales. Las pulsiones que determinan el tipo de vida que piensa la verdad como una mujer son las pulsiones de aprehensión de la verdad única. Es creer en la metafísica del mundo: los teólogos suponen que existe una verdad a la que la razón se aproxima o se aleja, que las distintas ramas del conocimiento logran encontrar o no. La fuerza nietzscheana que nos acompaña en esta reflexión es entender cuáles formas de leer o de interpretar refuerzan la normatividad del pensamiento.

Con el uso de la metáfora, colocada en primera línea e introductoria a su libro, Nietzsche emplea la escritura como práctica performativa de producción de vida. Es decir, utiliza la ironía como acción que copia o produce la vida y el lenguaje cotidiano y tomado por cierto. Esto puede provocar confusión, ya que es irónico; es una suposición. “Suponiendo que la verdad sea una mujer...”: ‘tomemos esta expresión como si fuese cierta’, escribe Nietzsche (1885, p. 23). Considero que el autor hace una performance escritural de los dogmáticos y los teológicos para poner su crítica al dogmatismo y la voluntad de verdad en el primer plano de su libro, donde le permite ser objeto de un proceso de resignificación. Con un enunciado performativo, el lenguaje se convierte en acción crítica y psicológica. Además, esta acción no necesariamente busca suplantarse a otra verdad, sino ponerla en entredicho al hacerle justicia a su significado común. Lo que los dogmáticos no se han dado cuenta es que el éxito del

performativo no depende de un poder trascendente del lenguaje, “sino de la simple repetición ritual que, legitimado por el poder, esconde su historicidad” (Preciado, 2019, p. 124). En el ensayo *Verdad y mentira en el sentido extramoral* (Nietzsche, 1990), Nietzsche (1990) define la verdad como un dinámico tropel de metáforas, un conjunto de relaciones humanas que, tras un largo uso, el pueblo considera canónicas, sólidas; la verdad es una ilusión cuyo carácter ficticio ha sido olvidado (p. 9). Es decir, lo performativo se hace pasar por constativo. Esta constatación permite la imposición de una norma que los dogmáticos y teológicos han preferido llamar “naturaleza”. Casi al final del prólogo, Nietzsche (1885) menciona que “...hay buenas razones que abonan la esperanza de que todo dogmatizar en filosofía, aunque se haya presentado como algo muy solemne, muy definitivo y válido, acaso no haya sido más que una noble puerilidad y cosa de principiantes...” (p. 19). Existen varios niveles que permiten hacer la lectura de esta metáfora, pero se encuentran en que toman el performativo como dogma: los filósofos y dogmáticos de Nietzsche y como los académicos que no ven la “metaforicidad” de Babich.

Las interpretaciones que toman la palabra como fiel representadora de la verdad se plantean como un error de dogmáticos, cuyas lecturas intentan afirmarse como las grandes interpretaciones metafísicas y morales del mundo. Nietzsche hace claro que este error de dogmáticos crea un cierto tipo de vida. El lenguaje y sus conceptos son principios reguladores que afirman y conservan un tipo de vida específica basada en el error. Sin embargo, Nietzsche (1885) hace el llamado a tener gratitud de los errores: “No seamos ingratos con ellas, aunque también tengamos que admitir que el peor, el más duradero y peligroso de todos los errores ha sido hasta ahora un error de dogmáticos, a saber, la invención por Platón del espíritu puro y del bien en sí” (p. 20). La sociedad europea está en decadencia y se necesitan apreciar errores distintos, ‘plurales’. Para Nietzsche, los herederos de Platón buscan la Verdad, una verdad trascendente o transhumana. Una verdad trascendente se definiría como una verdad única que sostiene la realidad como total.

La cuestión decisiva, por tanto, no es si una imagen o metáfora es una representación verdadera o falsa de un determinado enunciado, sino qué pulsiones llevan a pensar y querer pensar en lo verdadero como aprehensión necesaria para la existencia. Lo que la

imagen de la verdad como mujer muestra no es la verdad de lo representado, sino el conjunto de convenciones psicológicas y dogmáticas de la sociedad europea moderna que busca la verdad. Lo que él nos quiere decir, dice Babich (1996) refiriéndose a Nietzsche, concierne la comprensión de nuestro orden interno, de nuestra dimensión afectiva. Lo que puede comprobar y criticar a la vez las estrategias de interpretación de la metáfora que pierde de vista la pregunta filosófica que Nietzsche plantea. Por esto, explica Babich (1996), caemos víctima de aquello de lo que Nietzsche advirtió. Es teniendo muy presente el cuerpo y sus ímpetus que se puede intentar comprender fuera de la espiritualización.

Hemos planteado que Nietzsche señala a un no-cuerpo y una no-existencia con su metáfora, pero la verdad ha necesitado de un cuerpo-mujer por la fantasía de proyección del eterno femenino. El eterno femenino implica una ocurrencia necesaria de una pulsión del hombre de lo que no tiene, la verdad. La mujer y su feminización es rodeada de un enigma por su sexualidad. Este “enigma excitante” aporta a una mistificación caracterizada de esta forma para asegurar e intensificar su posibilidad de captura. Y, además, hace de la captura su único modo de ser sabida. Poseyendo la mujer, poseyendo su sexualidad, se mantiene control sobre el propio miedo que hay ante el enigma. Entonces, leyendo a Nietzsche a través de Kofman, la apariencia enigmática no es correcta ni falsa, parece ser la única forma que asegura el respeto y el amor. El feminismo francés y de corriente psicoanalítica es acertado al considerar estas cuestiones nietzscheanas en la forma en que reconoce y problematiza los efectos del lenguaje en los cuerpos no-hombres y estudia el valor de lo femenino y la feminización. Sin embargo, hay unos límites a un estudio desde esta perspectiva que es la cuestión de la búsqueda de la verdad y conceptos verdaderos que se dan desde dentro de este tipo de filosofía. En *Así habló Zaratustra*, Zaratustra hace claro que los mejores símbolos son los que proponen transitoriedad, que son fieles a la tierra y a la vida misma. Advierte que hay un sentido de lo poético que se ha perdido y un respeto a la apariencia misma. La metáfora, como arte, se aleja de las nociones de lo real para hablar y acercarse a la vida misma y al mundo como corpóreo. Kofman (1993), haciendo eco claro del *amor fati* de Nietzsche, afirma: “El uso deliberado de la metáfora afirma la vida, así como el privilegio de los conceptos revela una voluntad a la nada, una adhesión al ideal ascético” (p. 19).

Pregunta a modo de conclusión: ¿Qué tiene Nietzsche en común con las mujeres?

Mas allá del bien y el mal lleva a cabo un trabajo de volver más compleja la verdad. Los tipos del metafísico, el dogmático y el lógico hacen lo contrario, simplifican la verdad al considerar que el pensar está desligado de la experiencia amplia de ser cuerpo. Ser cuerpo implica un resultado consciente de procesos complejos que comienzan, precisamente, en la corporalidad con sus pulsiones y afectos que no necesariamente son conscientes. El llamado de Nietzsche a los filósofos del futuro es amar a la verdad de otra manera. Amar de otra manera implica criticar desde acciones a/filosóficas: no ser como los dogmáticos que creen en la incondicionalidad, como los metafísicos que creen en la antítesis de valores o como los lógicos que aíslan la realidad afectiva de los procesos del pensamiento. Es una crítica interna a la filosofía para repensar la filosofía.

Ahora, más que nunca, es importante presentar el concepto de la “escritura femenina”. Como ocurre con Nietzsche, contrario a los reduccionismos académicos cuyas críticas principales sobre las teorías de la filósofa feminista Hélène Cixous abundan, las teorías y reflexiones sobre la “escritura femenina” no están apoyadas en el esencialismo ni en la provocación. Para entender las potencias de lo femenino en la escritura, la teórica puertorriqueña Mara Negrón (2015) sabe que lo femenino se juega en “ese miedo a no perder”, mientras “lo masculino se protege de la pérdida” (p. 160). Además, explica Negrón (2015), ‘mujer’ es “aceptar que haya del otro”, dar espacio al otro” (p. 161). La escritura es femenina en tanto que da espacio al no-ser, a la impermeabilidad, al error, a lo que consideramos otro. Escribir en clave femenina tantea y reapropia sus propias apariencias.

De todos los peligros, el peligro verdadero es olvidar tener miedo. Olvidar tener miedo a través del arte y la apariencia permite una afirmación incondicional de los referentes y de lo que llaman ‘natural’ o ‘verdadero’. Nietzsche, en su escritura, deviene una femineidad en tanto que, por su apertura a los errores, permite ser “poseído” y la vez “desposeído” de sí mismo. En sus metáforas vemos un movimiento de nominación que deviene una posibilidad de desplazamiento del referente nominado. En la frase – “Suponiendo que la verdad sea una mujer -, ¿cómo?” - “mujer” es y no es la mujer. El término “mujer” no nombra un sujeto “real”.

La posibilidad de la pregunta –¿qué tiene Nietzsche en común con las mujeres? – reside en la correlación entre una mujer y un otro que escribe a/filosóficamente, desde adentro y desde afuera de la filosofía. “‘Todo aquel que escribe’ es ‘mujer’ en una cadena de sustituciones en las que “mujer” es también aquella o aquel que se deja habitar por el otro, que experimenta como positiva la alteridad” (Negrón, 2015, p. 160). “Ese haber, ese dar espacio, dejarse ‘poseer’ por el otro sería la condición de la ‘mujer’ y de la ‘escritura’” (Negrón, 2015, p. 160). La capacidad de acoger al otro, o del otro en cantidades indefinidas, es una condición de impermeabilidad que no sabemos dónde empieza ni dónde termina en Nietzsche.

Nietzsche, en su escritura y su devenir, es como mujer. Toma una perspectiva que comúnmente no toman los filósofos-hombres. Pensar desde el error es femenino. El encantamiento con el exterior, con la apariencia y lo a/filosófico es femenino. La sensibilidad de reconocer el juego le quita masculinidad.

En el arte, la Medusa es representada con serpientes en su cabeza que producen espanto y miedo. La escritura femenina es la afirmación de la diferencia del error; puede ser terror en tanto que es arte. Por más horroroso que sea mirar las serpientes, o el espeso velo bajo la falda, contribuyen a mitigar el horror. Baubô es la última en reír.

Referencias

- Babich, B. (1996). The metaphor of woman as truth in Nietzsche: The dogmatist’s reverse logic or Rückschluß. *Journal of Nietzsche Studies*, 12, 27-39.
- Cixous, H. (2000). Castration or decapitation? En K. Oliver (Ed.), *French feminist reader* (pp. 276-290). Rowman & Littlefield Publishers.
- Kofman, S. (1988). Baubo: Theological perversion and fetishism (T. B. Strong, Trad.). En M. A. Gillespie & T. B. Strong (Eds.), *Nietzsche’s new seas: Explorations in philosophy, aesthetics, and politics* (pp. 175-202). Chicago University Press.
- Kofman, S. (1993). *Nietzsche and metaphor* (D. Large, Trad.). Stanford University Press.
- Kofman, S. (1997). *El enigma de la mujer: ¿Con Freud o contra Freud?* (E. Ocampo, Trad.). Gedisa.

Negrón-Marrero, M. (2015). *De la animalidad no hay salida: Ensayos sobre animalidad, cuerpo y ciudad*. Editorial UPR.

Nietzsche, F. (1990). *Sobre verdad y mentira en el sentido extramoral* (L. Valdés y T. Orduña, Trad.). Tecnos.

Nietzsche, F. (1992). *La ciencia jovial* (J. Lara, Trad.). Monte Ávila Editores.

Nietzsche, F. (1999). *Más allá del bien y el mal: Preludio de una filosofía del futuro* (A. Sánchez-Pascual, Trad.) Alianza.

Preciado, P. B. (2019). *Un apartamento en Urano: Crónicas del cruce*. Anagrama.

¿CÓMO ES LA ACTIVIDAD FÍSICA DE LOS EMPLEADOS DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO RECINTO DE RÍO PIEDRAS?

Emmanuel Hernández Torres, MExSc, ISAKI

Trasfondo

El rol de la actividad física se ha estudiado en diferentes poblaciones y se ha encontrado que tiene un impacto en la salud general de las personas (United States Department of Health and Human Services [USDHHS], 2018). La actividad física se puede realizar en diferentes contextos: en el hogar, en el trabajo (ocupacional), para transportarse de un lugar a otro y durante el tiempo libre (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2010). Sin embargo, la evidencia científica sobre el efecto de la actividad física ocupacional y la salud es limitada y sugiere hallazgos contradictorios. Investigadores sugieren que las cargas físicas en el lugar de trabajo no proveen la intensidad, volumen y duración necesarias para provocar cambios positivos en la salud, particularmente la aptitud cardiorrespiratoria, el fortalecimiento muscular o flexibilidad (Ruzic et al., 2003). En comparación con trabajos que requieren estar de pie o mayormente caminando, existen trabajos que requieren mucho tiempo sedentario (comportamiento despierto que requiere un bajo gasto de energía como estar sentados o recostados) y esto representa un problema de salud porque las personas pasan sobre 40 horas por semana en el lugar de trabajo lo que se relaciona con una alta prevalencia

de mortalidad y enfermedades cardiovasculares (Bird et al., 2015; Fountaine et al., 2014; Katzmarzyk et al., 2009).

Datos del Sistema de vigilancia de factores de riesgo conductuales del Centro para el Control y Prevención de Enfermedades (2019) indicaron que cerca del 70% de adultos en Puerto Rico no cumplieron con la recomendación de actividad física para la salud, siendo considerados como personas físicamente inactivas (OMS, 2010). A pesar de que la inactividad física y el tiempo sedentario son factores de riesgo para la salud, en Puerto Rico no existen estudios publicados acerca de la actividad física y tiempo sedentario ocupacional y su efecto en la salud. Se consideró como escenario de estudio la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (UPR-RP) siendo este un contexto universitario que cuenta con sobre 11,000 empleados hombres y mujeres, docentes y no docentes. Actualmente los programas de Medicina Ocupacional de la Universidad de Puerto Rico no requieren un monitoreo ni recopilación de información acerca de la actividad física y tiempo sedentario ocupacional, características que se relacionan con el estado de salud de los empleados de dicha institución. Por esta razón, el propósito de la presente investigación fue describir la actividad física y tiempo sedentario ocupacional y otras características antropométricas en un grupo de empleados de la UPR-RP después de 8 meses del periodo de confinamiento por la pandemia del COVID-19.

Métodos

Este estudio piloto con diseño mixto exploratorio descriptivo tuvo una fase cuantitativa en la que se recolectaron datos sobre actividad física y tiempo sedentario ocupacional con un monitor de actividad física (acelerómetro ActiGraph® modelo GT3X-BT (ActiGraph®, LLC, Pensacola, FL, USA) y medidas corporales de peso y estatura para calcular el índice de masa corporal. El acelerómetro es instrumento muy utilizado para recolectar datos objetivos sobre actividad física mediante registro de aceleraciones del cuerpo y provee información sobre la intensidad, duración y frecuencia de la actividad física. Para tomar la medida de peso corporal se utilizó una balanza Omron HBF-516B (Omron, Healthcare®, Inc.) y un estadiómetro portable SECA-217 (SECA® Chino, CA) para tomar la medida de estatura. La selección de la muestra fue por conveniencia debido a la naturaleza exploratoria del estudio. Se reclutó un grupo de 21 empleados docentes (10 hombres, 11 mujeres, con una media de =54.9

± 10.5 años de edad) con al menos 2 años siendo empleados trabajando a tiempo completo (media = 7.6 ± 1.3 horas/día) en la UPR-RP. Fueron reclutados de forma virtual mediante el correo institucional y se hicieron arreglos para completar las evaluaciones en un espacio abierto tanto en sus hogares como en los predios de la Universidad. Los participantes utilizaron un acelerómetro por siete días consecutivos para recopilar la información de actividad física y tiempo sedentario ocupacional y las medidas de peso corporal y estatura se realizaron utilizando protocolos estandarizados.

Resultados

En la Tabla 1 se presentan las características de actividad física, tiempo sedentario y características antropométricas. El peso corporal promedio fue 171.0 ± 38.8 lb y la estatura promedio fue 166.6 ± 10.7 cm. El índice de masa corporal fue un promedio de 27.7 ± 4.3 , clasificando a los participantes en la categoría de sobrepeso (Colegio Americano de Medicina Deportiva, 2021). El promedio de la actividad física de intensidad liviana fue 4.0 ± 1.1 horas/día o 28.5 ± 6.9 horas/semana. El promedio de actividad física moderada a vigorosa fue 143.1 ± 115.6 minutos/semana. En promedio, los empleados docentes de la UPR-RP participantes de este estudio no cumplieron con la recomendación mínima de actividad física para la salud (150 minutos/semana de actividad física moderada a vigorosa, 75 minutos/semana de actividad física vigorosa o una combinación de ambas). El promedio del tiempo sedentario fue 9.0 ± 1.6 horas/día. La actividad física ocupacional fue un promedio de 21.1 ± 22.4 minutos/semana, contribuyendo 14.7% de la actividad física total diaria. El tiempo sedentario ocupacional fue un promedio de 5.8 ± 1.2 horas/día, contribuyendo 64.4% del tiempo sedentario total diario. En la Figura 1 se presenta los niveles de actividad física de intensidad moderada a vigorosa por semana en empleados docentes de la UPR-RP por sexo. Se observó que los hombres empleados docentes tuvieron mayor actividad física moderada a vigorosa diaria que las mujeres empleadas docentes (194.5 ± 129.1 vs 96.5 ± 81.8 minutos/semana, respectivamente). En la Figura 2 se presenta los niveles de tiempo sedentario por día en empleados docentes de la UPR-RP por sexo. El tiempo sedentario diario en los participantes de este estudio fue similar. En la Figura 3 se presenta el índice de masa corporal en empleados docentes de la UPR-RP por sexo. En promedio, los empleados hombres y

mujeres docentes que participaron de este estudio clasificaron en sobrepeso (28.9 vs 26.6 kg/m² respectivamente).

Tabla 1

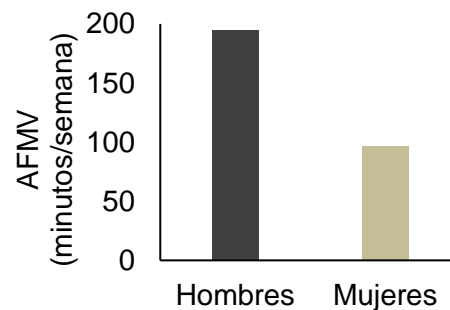
Características de actividad física, tiempo sedentario y características antropométricas de empleados docentes de la UPR-RP

Variable	Total
Peso Corporal (lbs)	171.0 ± 38.8
Estatura (cm)	166.6 ± 10.7
IMC (kg/m ²)	27.7 ± 4.3
AFL (horas/día)	4.0 ± 1.1
AFMV (minutos/semana)	143.1 ± 115.6
TS (horas/día)	9.0 ± 1.6
AFMV Ocupacional (minutos/semana)	21.1 ± 22.4
TS Ocupacional (horas/día)	5.8 ± 1.2

Nota: IMC = índice de masa corporal, AFL = actividad física de intensidad liviana, AFMV = actividad física de intensidad moderada a vigorosa, TS = tiempo sedentario

Figura 1

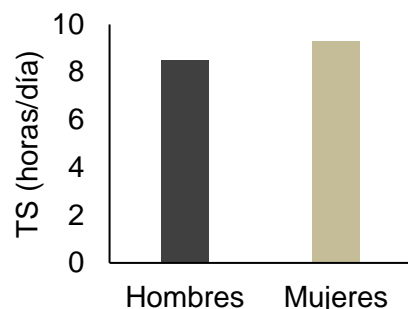
Niveles de actividad física de intensidad moderada a vigorosa por semana en empleados docentes de la UPR-RP, por sexo



Nota: AFMV = actividad física de intensidad moderada a vigorosa

Figura 2

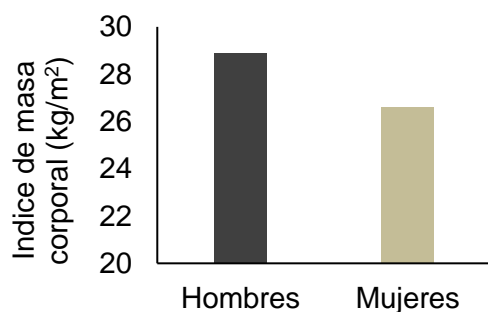
Niveles de tiempo sedentario por día en empleados docentes de la UPRRP, por sexo



Nota: TS = tiempo sedentario

Figura 3

Índice de masa corporal en empleados docentes de la UPRRP, por sexo



Nota: ≥ 25.0 = clasificación de sobrepeso

Conclusión y recomendaciones

Durante la pandemia del COVID-19, se observó en los empleados docentes de la UPR-RP participantes del presente estudio una alta prevalencia de sobrepeso con insuficiente actividad física y demasiado tiempo sedentario (siendo el lugar de trabajo donde mayormente están sentados), representando un riesgo en la salud general de nuestros participantes. A pesar de que el índice de masa corporal es un valor mayormente utilizado para determinar la categoría de peso corporal, se recomienda utilizar otras medidas para determinar riesgos de sobrepeso y obesidad en los empleados de la UPR-RP, por ejemplo, circunferencia de cintura, porcentaje de grasa, entre otros.

Basado en los resultados de este estudio, se recomienda el desarrollo y monitoreo de estrategias educativas y prácticas en programas dirigidos a los

empleados universitarios que aumenten la consciencia sobre la actividad física y el tiempo sedentario como factores importantes para la salud. Se recomienda utilizar los recursos como la Oficina de Medicina Ocupacional de la UPR-RP, la Oficina de Protección Ambiental y Seguridad y Salud Ocupacional de la UPR-RP y el Programa de Apoyo al Empleado de la UPR-RP para crear estas iniciativas de concienciación. La cultura organizacional tiene un rol protagónico en la implementación de estas iniciativas para impactar la salud de toda la comunidad universitaria, en especial los gerenciales de la Universidad de Puerto Rico. Asimismo, se recomienda integrar medidas y consultorías con profesionales del ejercicio en los distintos programas de salud ocupacional de la UPR-RP para guiar la planificación de estos.

Reconocimientos

Esta investigación fue parte de un esfuerzo colectivo que incluyen al programa de Maestría en Ciencias del Ejercicio de la UPR-RP y sus profesores. Agradezco al comité de tesis y sus miembros el Prof. Jorge F. Ramos Feliciano, al Dr. Víctor E. Bonilla Rodríguez y a mi mentora de tesis y directora de tesis, la Dra. Farah A. Ramírez Marrero, gracias por siempre estar presente y guiar mi trabajo de investigación. Agradezco a los participantes del presente estudio que por ustedes esto fue posible. También agradezco a la Dra. Mercedes Salichs, la Profa. Sarah D. Rosario y el grupo de apoyo por acompañarme y aconsejar durante este proceso de estudio. Y en especial a Dios, mi familia y prometida Génesis Burgos Muñoz por siempre estar de mi lado.

Referencias

- Activity Guidelines Advisory Committee. (2018). *Physical Activity Guidelines Advisory Committee Scientific Report*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.
- Bird, M. L., Shing, C., Mainsbridge, C., Cooley, D., & Pedersen, S. (2015). Activity behaviors of University staff in the workplace: A pilot study. *Journal of Physical Activity and Health*, 12(8), 1128–1132. <https://doi.org/10.1123/jpah.2014-0259>.
- Fountaine, C. J., Piacentini, M., & Liguori, G. A. (2014). Occupational sitting and physical activity among University employees. *Int J Exerc Sci*. 2014 Oct 1;7(4):295-301.

- Katzmarzyk, P. T., Church, T. S., Craig, C. L., & Bouchard, C. (2009). Sitting time and mortality from all causes, cardiovascular disease, and cancer. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 41(5), 998–1005. <https://doi.org/10.1249/mss.0b013e3181930355>.
- Liguori G. & American College of Sports Medicine. (2021). *ACSM's guidelines for exercise testing and prescription* (11th ed.). Lippincott Williams & Wilkins.
- Ruzic, L., Heimer, S., Misigoj-Durakovic, M., & Matkovic, B. R. (2003). Increased occupational physical activity does not improve physical fitness. *Occupational and environmental medicine*, 60(12), 983–985. <https://doi.org/10.1136/oem.60.12.983>.
- World Health Organization. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva. <https://www.who.int/>.
- World Health Organization. (2020). *Who guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. World Health Organization. Retrieved February 23 2023 from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK566045/>.

IDENTIFICACIÓN, PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DE UN PROBLEMA PARA INVESTIGACIÓN

Juan P. Vázquez Pérez, Ph.D.

Identificación, planteamiento y justificación de un problema para investigación

Cuando se realiza una investigación, especialmente en el contexto educativo, se parte de un problema que se identifica desde un tema o asunto de interés particular. Precisamente, el investigador educativo puede observar realidades en su contexto laboral, su práctica o incluso desde la mirada a la experiencia de otros en contextos similares al suyo. También, se conversa entre colegas y se traen a colación situaciones específicas que llaman la atención de quienes escuchan y aportan a la conversación. Así pues, al detener la mirada en las definiciones de investigación educativa de varios autores, se puede

ver que el centro de cada una de ellas es el problema bajo estudio.

Por ejemplo, Creswell y Guetterman (2019) definieron la investigación como “un proceso de pasos usados para recopilar y analizar información para aumentar nuestro entendimiento de un tema o cuestión [i.e., problema]” (p. 3). Por su parte, McMillan (2016) indicó que, en el área de educación, la investigación “es una indagación sistemática y disciplinada aplicada a la recopilación, el análisis y la presentación de información en la que se abordan problemas y preguntas educativas” (p. 5). Asimismo, Gay y Mills (2018) pusieron énfasis en que “la investigación educativa es la aplicación formal y sistemática del método científico para estudiar problemas educativos” (p. 5). Si bien puede observarse, el problema es la base de toda investigación; sin problema no se da paso a investigar, ya que no habría nada que propicie la estructuración de un proceso a través del que se indague de maneras diversas y así, se trate de encontrar soluciones a dificultades.

Por tanto, a través de este artículo se espera guiar el pensamiento del lector en torno a cómo identificar, plantear y justificar un problema para investigar. Pues, no necesariamente, todo lo que se identifica como tal es un problema. En efecto, en ocasiones innumerables se leen investigaciones en las que no se ha dejado plasmado un planteamiento contundente a base del problema desde el que surgió la necesidad para indagar. Incluso, se plantean asuntos que no encierran lo que distingue a un problema –su connotación negativa– lo que hace que se pierda el sentido de la investigación en sí. Igualmente, en las justificaciones para realizar la investigación, respecto al problema de base, no se presentan razones válidas para sustentar la necesidad de investigar y lo que se obtendrá desde el proceso de investigación. Por tanto, a través de esta exposición se tratará de hacer entendible de dónde surge el problema, cómo presentarlo y por qué se requiere la realización del proceso investigativo en torno a este.

Identificación del problema

Una vez el investigador se interesa en un área, tema o asunto, debe delimitar sus pensamientos y dirigirlos hacia un foco de estudio más específico. En relación con la delimitación y su utilidad, Gay y Mills (2018) manifestaron que la delimitación del tema facilita que no se dilate o complique el proceso de revisión de literatura ni que la realización e interpretación de los procesos investigativos se tornen dificultosas.

Asimismo, Gay y Mills añadieron que la delimitación facilita la identificación de problemas cercanos o que se relacionen con el área de especialidad del investigador. Esto hace que, desde el tema de investigación, primeramente, se despierte el interés por los que, de una forma u otra, se identifican con esta área de especialidad. Ante esto hay que decir que, aunque en investigaciones diversas se trabaje en torno a un mismo problema, la especificidad puede darse desde perspectivas diversas, según el tipo de disciplina en la que se esté (Hernández & Mendoza, 2018).

Ahora bien, desde esta delimitación del tema y, por consiguiente, la cercanía al área de especialidad es que se identifica el problema que servirá como base para la planificación de la investigación. Así pues, al expresarse la palabra “problema” deben llegar al pensamiento asuntos o aspectos negativos acerca del foco de estudio. Precisamente, en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (s.f.), en una de las acepciones para esta palabra, se indicó: “Conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de algún fin”. Por esta razón, la connotación negativa que distingue al problema es lo que permitirá forjar posibles recomendaciones o soluciones a través del proceso investigativo que se realice. Al respecto, Creswell y Guetterman (2019) mencionaron que el problema “es una cuestión educativa general, preocupación o controversia dirigida en la investigación que delimita el tema” (p. 60). Si bien pudo observarse, se parte del tema de interés y, en torno a este, se identifica algo negativo, que puede ejemplificarse en dificultades, carencias o conflictos específicos, a través de los que la funcionalidad de lo que encierra en sí el tema de interés, en su foco de estudio, no se da según se ha establecido o espera.

De esta forma, se recomienda que, para cada planteamiento del problema el investigador centre su pensamiento en tres elementos relevantes: (a) las situaciones que anteceden al problema; (b) el problema en sí y lo que encierra; y (c) cómo afecta el problema. En las situaciones que anteceden al problema es relevante realizar un resumen de aquello que dio paso a la identificación del problema. Esto se refiere a la funcionalidad en torno al tema y foco de estudio, que se indicó al final de párrafo anterior. Así, el investigador da a conocer el tema bajo estudio y lo que se espera de o en torno a este, tal que la no funcionalidad sirva como enlace para la identificación del problema. En esta parte puede hacerse referencia, pero sin limitarse a los asuntos

siguientes: (a) establecimiento de una ley, una carta circular o un reglamento; (b) estructura propuesta para la implementación de un currículo; (c) desempeño requerido o esperado en tareas diversas, como liderazgo, consejería o educación en general; (d) recursos tecnológicos y su utilidad; o (e) métodos para enseñar o evaluar en cualquier asignatura. De esta manera, el investigador, desde la funcionalidad en torno al tema, hace entender el porqué se identifica un problema específico. Esto permitirá que el lector tenga una perspectiva preliminar adecuada y equilibrada acerca de la investigación que se desee realizar, ya que en el contexto general de la educación se realizan procesos que requieren de un esfuerzo complejo y específico (McMillan, 2016).

Como parte de la exposición respecto al problema en sí y lo que encierra, hay que decir que este es el elemento central del planteamiento del problema de una investigación. En efecto, en esta parte se presentan las dificultades específicas, las preocupaciones o el conflicto que representan al problema. Ahora bien, es relevante señalar que en la presentación de estas cuestiones deben incluirse citas de autores diversos como sustentación; puesto que esto no debe ser un “afirmar cosas” sin sustentarse. No obstante, en primer lugar, debe leerse el pensamiento del investigador y luego, en segundo lugar, se citan expositores o investigadores que argumenten acerca de la existencia de aspectos negativos relevantes al problema, así como de evidencias diversas al respecto. Entre estas citas pueden incluirse: (a) afirmaciones de autores acerca de la existencia de las dificultades que se incluyan como parte del problema; (b) datos o resultados estadísticos relevantes; (c) resultados o hallazgos de otras investigaciones relacionadas; o (d) conclusiones de otros estudios en las que se haga referencia a lo que se plantea como problema.

Así las cosas, en relación con lo que se identifica como problema, según Creswell & Guetterman (2019), pueden existir dos clasificaciones: (a) un problema práctico o (b) un problema a base de investigación. Bajo la primera clasificación se incluyen los problemas que se identifican en áreas o contextos cercanos a la realidad del área de especialidad del investigador, comúnmente en el área educativa. Bajo la segunda clasificación, se incluyen los problemas que se identifican desde la carencia de investigaciones previas, por lo que se observa la necesidad de investigar más. Cabe destacar que un problema puede estar bajo ambas clasificaciones, lo que añade una forma más de evidenciar que lo que se plantea es un problema en toda

regla. Por tanto, lo que se necesita para plantear la investigación es una sustentación adecuada, tal que se dé a entender la existencia del problema y se demuestre la contundencia de este. Asimismo, de acuerdo con Gay y Mills (2018) y McMillan (2016) hay que evidenciar que el problema sea interesante, significativo, investigable, manejable y ético. Estos autores expresaron que en estas características se representa: (a) el interés que muestra el investigador acerca del problema que identificó; (b) la contribución que se realiza al mejoramiento o entendimiento de alguna práctica; (c) la posibilidad de utilizar métodos diversos para indagar en torno al problema; (d) el conocimiento o dominio del tema o área de especialidad; y (e) el seguimiento de los principios éticos en la identificación de los asuntos que incluye el problema y la indagación que se realice respecto a estos.

Finalmente, debe argumentarse acerca de cómo el problema afecta. O sea, mencionar y sustentar las consecuencias negativas que acarrea la falta de atención al problema; es decir, si este no trata de resolverse a través de un proceso investigativo. Esto permite al investigador ir más allá de lo que incluye el problema. Pues, de esta forma, puede ejemplificarle al lector lo que continuará sucediendo o surgirá desde la falta de atención al problema. En efecto, esas consecuencias negativas pasan a ser un argumento válido por el que comienza a presentarse la justificación de la investigación en torno al problema. En consecuencia, desde todos estos asuntos que se incluyeron como parte de estos párrafos se propicia la contundencia del problema que se identifique y elija como base para estructurar una investigación.

Justificación para la investigación en torno al problema

Siguiéndose las palabras de Creswell y Guetterman (2019) al justificar una investigación a partir del problema de base tratan de exponerse “las razones de la importancia del estudio de una cuestión o controversia” (p. 66). Estos autores recomendaron realizar la justificación a través de tres aspectos: (a) a base de literatura de otros investigadores o expertos; (b) a base de experiencias personales o del lugar de trabajo; y (c) deficiencias respecto a lo que se conoce. De esta manera, el investigador expresa la importancia de la investigación citando autores relevantes que hayan manifestado que se debe indagar en torno a asuntos o aspectos que se

relacionan con el problema de investigación, ya sean sus manifestaciones producto de exposiciones acerca de temas o de resultados o hallazgos de investigaciones previas. También, el investigador puede justificar su investigación desde experiencias personales respecto al tema o su lugar de trabajo; pues, esto hace ver que la identificación del problema y su relevancia surgieron desde su desempeño profesional. No obstante, estas experiencias deben acompañarse con citas de autores por medio de las que se sustente o argumente lo que el investigador exprese. Finalmente, la justificación puede presentarse poniéndose énfasis en deficiencias acerca de lo que se conoce respecto al problema o asuntos aledaños a este. En este aspecto se facilita la identificación de las deficiencias que se han encontrado en la literatura, previamente, acerca de lo que hace falta indagar, profundizar o aclarar. Hay que decir que, estas deficiencias deben sustentarse con los autores que las han dejado plasmadas en sus publicaciones.

Por otro lado, Hernández y Mendoza (2018) indicaron que la justificación de la investigación en torno a un problema debe realizarse por medio de cinco elementos: (a) conveniencia, (b) relevancia social, (c) implicaciones prácticas, (d) valor teórico y (e) utilidad metodológica. Esta es una visión más completa y compleja, aunque en estos elementos se incluyen aspectos que Creswell y Guetterman (2019) mencionaron. Por tanto, a partir de las recomendaciones de Hernández y Mendoza, respecto a la conveniencia debe presentarse por qué conviene realizar la investigación en torno al problema de base. Es decir, que se presente la importancia o relevancia de la investigación, incluso, la utilidad que tendrá. En lo que se refiere a la relevancia social, se indican los beneficios que tendrá la investigación de cara a los que están involucrados como parte del problema y cómo esto trasciende hacia la sociedad. Los autores, también, argumentaron acerca de las implicaciones prácticas, con énfasis en la posibilidad de encontrar soluciones al problema o recomendaciones para ello. Asimismo, estos indicaron que la investigación debe tener un valor teórico a través del que se demuestre que, desde los resultados o hallazgos, se aportará conocimiento nuevo, explicaciones necesarias acerca del problema para que se entienda en profundidad o se dé paso a la generalización. Finalmente, Hernández y Mendoza mencionaron que, como parte de la justificación, se indique cómo desde los resultados o hallazgos se propicia: (a) el surgimiento o desarrollo de instrumentos o técnicas; (b) la definición de variables o factores; o (c) la identificación de formas para indagar nuevas redundando así, en la continuidad

metodológica.

2022, de <https://dle.rae.es/problema>

Definitivamente, por medio de las recomendaciones de ambos autores se puede exponer una argumentación, con completitud, acerca de la necesidad de investigar en torno a un problema. En efecto, se puede explicar la importancia, relevancia o conveniencia de la realización de la investigación en pro de tratar de resolver el problema de base. Esta explicación tiene sentido, ya sea por la falta de investigaciones previas, las inquietudes desde las experiencias personales o las prácticas en el desempeño de una profesión o, simplemente, porque se desconoce acerca de la esencia del problema o su trascendencia. Lo que es necesario resaltar es que el investigador sepa explicar, de forma sustentada, por qué la investigación debe realizarse y la utilidad que tiene la misma desde los diferentes elementos que han presentado, tanto Creswell y Guetterman (2019) como Hernández y Mendoza (2018). En consecuencia, cabe afirmar que, si el problema es necesario para que surja la investigación, a su vez, la justificación es necesaria para evidenciar, aún más, la pertinencia de esta. Puesto que, el investigador debe saber argumentar acerca de lo que desea y necesita realizar, para que el problema que identificó pueda tratar de resolverse y así, dar paso a la funcionalidad esperada en torno al tema de interés.

Referencias

- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th ed.). Pearson Education Inc.
- Gay, L. R., & Mills, G. E. (2018). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (12th ed.). Pearson.
- Hernández, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- McMillan, J. H. (2016). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (7th ed.). Allyn and Bacon.
- Real Academia de la Lengua Española. (s.f.). Problema. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 16 de diciembre de

Si desea citar alguno de los artículos presentados en este boletín, recomendamos utilizar el formato que especifica el Manual de estilo de publicaciones de la *American Psychological Association* (2020). A continuación se presenta un ejemplo de cómo citar un artículo de un boletín electrónico.

Vázquez, J. P. (2007, marzo). Estudio de Evaluabilidad. *INEVA en acción*, 3(1).
<http://ineva.uprrp.edu/boletin/boletin8.pdf>

Las opiniones vertidas en esta publicación son de los (las) autores(as) y no representan las del Programa de INEVA.

Las personas interesadas en escribir para esta publicación deben comunicarse con la Junta Editora a nuestra dirección electrónica (ineva.uprrp@gmail.com). Además, pueden enviarnos sus comentarios y sugerencias acerca de esta publicación a la misma dirección. También pueden comunicarse mediante correo postal a la siguiente dirección:

Junta Editora del Boletín *INEVA en acción*
Departamento de Estudios Graduados
Facultad de Educación
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras 8
Avenida Universidad STE 801
San Juan, PR 00925-2528

JUNTA EDITORA

Kiara M. Cruz Pérez (Directora)
Audrey E. Rosa Castro (Secretaria)
Julián J. López Morell
Johani Ortiz Álvarez
Jomarie Ortiz Álvarez
Sarah De los Ángeles Rosario Vázquez
Idalisse Sáez González
Dra. Claudia X. Alvarez Romero
Dr. Víctor E. Bonilla Rodríguez

Conceptuación gráfica
Samille Pérez Esquilín
Víctor E. Bonilla Rodríguez, Ph. D.