ENCUENTROS

REVISTA DE CIENCIAS HUMANAS, TEORÍA SOCIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO

ISSN 2343 6131 | ISSN-E 2610 8046

#21 2024

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL RAFAEL MARIA BARALT | FUNDACIÓN CENTRO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS EN TRANSFORMACIONES POLÍTICAS Y SOCIALES | MARACAIBO, VENEZUELA

Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico es una revista fundada por el Centro de Estudios Geo-Históricos y Socio-Culturales de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt y editada por la Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos en Transformaciones Políticas y Sociales. Su publicación es Cuatrimestral. El objetivo de la revista es difundir las investigaciones y reflexiones que se hacen desde las humanidades y las ciencias sociales sobre el pensamiento crítico, contrahegemónico y sub-alterno. La revista, se considera como un espacio muy amplio académicamente donde se abordan las problemáticas sociales contemporáneas de América Latina y el Sur Global desde las distintas áreas de estudio como la Filosofía, Historia, Educación, Ciencia Política, Antropología y la Sociología. Se publican artículos académicos que aborden las temáticas ya mencionadas, pero también ensayos, avances de investigación, reseñas de libros y entrevistas de interés a académicos con aportes relevantes en las áreas de la revista. Todas las colaboraciones son evaluadas por un Comité de árbitros. La revista está dirigida a la comunidad acádemica y científica de las ciencias humanas y sociales de Venezuela, América Latina y el Sur Global, y a quienes se interesen por profundizar en los temas, debates y experiencias que protagonizan nuestras regiones, sujetos y sus transformaciones socio-culturales.

N° 21 Mayo – Agosto (2024)
ISSN: 2343-6131 / ISSN-e: 2610-8046
Depósito legal: ZU2018000195
© Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt

Correo electrónico:
revistaencuentrosve@gmail.com
Sitio web:
http://www.encuentros.unermb.web.ve
Teléfono: +58 424 6763899
Dirección postal: Edifico Posgrado UNERMB. Av 8 Santa Rita. Maracaibo, Venezuela.

Diseño Editorial y Diagramación:
Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos en Transformaciones Políticas y Sociales.
Diseñadora Gráfica:
Kirielys Barroso
Fotógrafo de la portada:
Juan José Domínguez

Los autores mantienen los derechos sobre los artículos y por tanto son libres de compartir, copiar, distribuir, ejecutar y comunicar públicamente. Todo el contenido de la revista será de libre acceso, distribuido bajo la licencia Creative Commons (BY-NC-SA)

EQUIPO EDITORIAL

DIRECTOR

Rafael Lárez Puche
Universidad Nacional Experimental
Rafael María Baralt, Venezuela.
larezrafael@gmail.com

EDITORA

Kenya Barroso
Universidad Nacional Experimental
Rafael María Baralt, Venezuela.

EDITORA ADJUNTA

Delia Manzanaro Fernández
Universidad Rey Juan Carlos, España.

COMITÉ EDITORIAL

Fernando Gil Cantero
Universidad Complutense De Madrid, España.

Daniel Schugurensky
Arizona State University, Estados Unidos.

Paolo Vittoria
Università Federico Ii Di Napoli, Italia.

Niklas Schmich
Bergische Universität Wuppertal, Alemania.

Nicolás Arata
Consejo Latinoamericano De Ciencias Sociales, Argentina.

Manuel Blanco Pérez
Universidad De Sevilla, España.

Yamandú Acosta
Universidad De La República, Uruguay.

Endrina Rojo
Universidad Bolivariana de Venezuela, Venezuela.

Emanuele Isadori
Università Di Roma "Foro Italico", Italia.

Jorge Gómez Rendón
Pontifica Universidad Católica Del Ecuador, Ecuador.

María Victoria Martínez
Universidad Nacional De Educación A Distancia, España.

Raúl Lombana
Universidad De La Habana, Cuba.

Juan Romero
Universidad De La República, Uruguay.

Mauricio Giraldo
Universidad Católica De Oriente, Colombia.

Ismael Cabero Fayos
Universidad Jaume I de Castellón, España.

Oriana Rincón
Universidad Del Zulia, Venezuela.

COMITÉ ASESOR

Ana Jofré
State University of New York, Estados Unidos.

Diana Richards
University College London, Reino Unido.

Ricardo Salas Astrain
Universidad Católica de Temuco, Chile.

Mari Carmen Muñoz
Universidad Internacional de La Rioja, España.

Jorge Vergara Estévez
Universidad de Chile, Chile.

Carolina Jiménez
Universidad Nacional de Colombia, Colombia.

Alba Carosio
Universidad Central de Venezuela, Venezuela.

Pablo Imen
Centro Cultural de la Cooperación, Argentina.

Alejandro López
Centro Nacional de Estudios Históricos, Venezuela.

Gregorio Valera-Villegas
Universidad Central de Venezuela, Venezuela.

COMITÉ CIENTÍFICO

Kihachiro Sakai
Minamikyusyu University, Japón.

Estela Quintar
Instituto Pensamiento Y Cultura En América Latina, México.

Harold Ballesteros
Universidad De La Costa, Colombia.

Zulay Díaz-Montiel
Universidad Del Zulia, Venezuela.

Robinson Salazar
Insumisos Latinoamericanos, México.

Lezy Vargas
Universidad Bolivariana De Venezuela, Venezuela.

Germán Pirela Pineda
Universidad Del Zulia, Venezuela.

Mitzy Flores
Universidad De Carabobo, Venezuela.

Oneida Chirino
Universidad Católica Cecilio Acosta, Venezuela.

Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico se publica electrónicamente utilizando el sistema de edición Open Journal System en: http://www.encuentros.unermb.web.ve.

Bases de datos, catálogos e índices:

- SCOPUS.
- SCIMAGO.
- REDALYC. Sistema de Información Científica
- LATINDEX. Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. (Catálogo v2.0)
- DOAJ. Directory of Open Access Journals.
- ERIHPLUS. European Reference Index for the Humanities and Social Sciences.
- CIRC. Clasificación Integrada de Revistas Científicas. (C)
- MIAR. Matriz de Información para el Análisis de Revistas.
- CiteFactor.
- DIALNET.
- REDIB. Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico.
- CLASE. Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades.
- LATINREV. Red Latinoamericana de Revistas. (FLACSO)
- Biblioteca Virtual de CLACSO.
- LATINOAMERICANA. Asociación de Revistas Académicas de Humanidades y Ciencias Sociales.
- Actualidad Iberoamericana.
- DEYCRIT-SUR. Directorio de Revistas Descoloniales y de Pensamiento Crítico de Nuestro Sur.
- AMELI. Conocimiento abierto para América Latina y el Sur Global.
- I2OR. International Institute of Organized Research.

Encuentros comparte los principios de la Declaración de San Francisco sobre la evaluación de la investigación y la Declaración de México en defensa del ecosistema latinoamericano de acceso abierto no comercial.

ENCUENTROS | Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico

SUMARIO / SUMMARY

EDITORIAL

Rafael Larez Puche
11-12

DOSSIER

Universidad y comunidad: una relación necesaria para el desarrollo social latinoamericano.

University and community: a necessary relationship for Latin American social Development.

Luis Augusto Durand-Azcárate, Susan Cristy Rodríguez-Balcázar, Gerardo Renato Arias-Vascones y Breitner Guillermo Diaz-Rodriguez
14-22

Revisión crítica de la universidad y su función en la formación en Derechos Humanos en el siglo XXI.

Critical review of the university and its role in training in human rights in the 21st century.

Rosa Elena Baltodano-Sánchez, Betsy Sucety Cárdenas-García, Claudia Virginia Cortez-Chavez y Marlies Alicia Cueva-Urra
23-31

ODS 4 y Universidad: prospectivas para el desarrollo social en América Latina.

SDG 4 and University: Perspectives of social development in Latin America.

Ena Cecilia Obando-Peralta, Lina Iris Palacios-Serna, Patricio Federico Lewis-Zúñiga y Luis Angel Zavala-Espino
32-39

El rol de la universidad en el desarrollo social de la ciencia y la tecnología en el siglo XXI.

The role of the university in the social development of science and technology in the 21st century.

Lilliana Regina Sosaya-Rodríguez, Ronal Manolo Zegarra-Arevalo, Nelson Antonio Angeles-Quinones y Juan David Jiménez-Vera
40-47

Universidad latinoamericana en perspectiva crítica feminista.

Latin American university in critical feminist perspective.

Romy Angélica Díaz-Fernández, Graciela Esther Reyes-Pastor, Verónica Margarita Trillo-Espinoza y Zoila Cristina Lozano-Ramírez
48-56

Universidad y educación intercultural: desafíos para las transformaciones democráticas en el siglo XXI.

University and intercultural education: challenges for democratic transformations in the 21st century.

Suleica Elvira Builes Zapata, Meredith Jiménez Cárdenas y Luis Ángel Rueda Toncel
57-68

ISSN: 2343-6131 / ISSN-e: 2610-8046
Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt
Maracaibo, Venezuela N°:21 Mayo – Agosto (2024)

ENCUENTROS | Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico

Inclusión e interculturalidad en escuelas rurales situadas en territorio mapuche lafkenche.

Inclusion and interculturality in rural schools located in Mapuche Lafkenche territory.

Ninosca Carmen Bravo Villa

69-82

Áreas de competencia digital en profesores universitarios.

Areas of digital competence in university professors.

Jorge Luis Rodríguez Zúñiga, Emiro De-La-Hoz-Franco y Hobber José Berrío Caballero

83-92

ARTICULOS

Adolescentes: un estudio sobre el fenómeno en la periferia de una ciudad latinoamericana con altos índices de violencia.

Adolescents: u study on the phenomenon in the periphery of a Latin American city with high rates of violence.

Diana Pilamunga Asacata, Gustavo Valverde Peralta, Karla Mora Alvarado y Joselin Maritza Vera García

94-103

Situación actual del trabajo infantil en Latinoamérica: una mirada desde los constructos educativos.

Current situation of child labor in Latin America: a look from educational constructs.

Yuly Inés Liñan Cuello, Jaidith Eneth Vidal y Katerine Yohana Solano Brito

104-115

Impact of artificial intelligence technologies on inclusive education: a study in students aged 15 to 18.

Impacto de las tecnologías de inteligencia artificial en la educación inclusiva: un estudio en estudiantes de 15 a 18 años.

Johana Katerine Montoya Lunavictoria, Willian Geovanny Yanza Chávez, Fernando Tiverio Molina-Granja y Joaquín Marcelo Ortega Mosquera

116-125

Modelos de enseñanza de micronegocios y emprendimientos dentro del sistema curricular universitario.

Modelos de enseñanza de micronegocios y emprendimientos dentro del sistema curricular universitario.

Lilia Esther Palacio Sprockel, Stella Lucila Monroy Toro y Gilberto Vicente Cotes Sprockel

126-137

Evaluación formativa digital en universidades de Lima: la necesidad de acelerar los modelos fenomenológicos y dialógicos.

Digital formative evaluation in universities in Lima: the need to accelerate phenomenological and dialogic models.

Doris Fuster- Guillén, Isabel Menacho Vargas y Silvia Patricia Arias Díaz

138-152

ISSN: 2343-6131 / ISSN-e: 2610-8046
Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt
Maracaibo, Venezuela N°:21 Mayo – Agosto (2024)

Políticas y prácticas inclusivas en la profesionalización de los estudiantes con necesidades educativas especiales o estados de vulnerabilidad en la Universidad Estatal de Milagro, Ecuador.

Inclusive policies and practices in the professionalization of students with special educational needs or states of vulnerability at the State University of Milagro, Ecuador.

Luis Jonathan Álvarez Naranjo, Teresa Celeste Naranjo Pinela, María Victoria Sanagustín Fons, Mónica Fernanda y Franco Morejón

153-167

La disrupción epistemológica del aislamiento pandémico en docentes y estudiantes. Un análisis cualitativo desde la perspectiva conectivista en un establecimiento de educación media.

The epistemological disruption of pandemic isolation in teachers and students. A qualitative analysis from the connectivist perspective in a secondary education establishment.

Mirian Jesús Caloretti Castillo, Isabel Menacho Vargas, María Ysabel Álvarez Huari y Fernando Eli Ledesma Pérez

168-183

Percepción de la gestión coordinada en el acceso a la salud y sus vinculantes educativos, con respecto a adolescentes en riesgo de desprotección familiar.

Perception of coordinated management in access to health and its educational constraints, with respect to adolescents at risk of lack of family protection.

Felipe Guizado Oscco, María Milagros la Rosa Valladares, Yolanda Tello Sifuentes y Maribel Cecilia Rangel Magallanes

184-195

Modelos Aprendizaje Servicio (ApS) y Vinculación/Extensión: un estudio contrastado de sus principios.

Service Learning (ApS) and Linking/Extension models: a comparative study from its principles.

John Morillo-Flores, Isabel Menacho Vargas, Doris Fuster-Guillén y Jaime Tamashiro-Tamashiro

196-212

Covid-19 y precariedad de competencias transversales en estudiantes universitarios. Una hipótesis a partir de la prueba estadística en Perú.

Covid-19 and precariousness of transversal skills in university students. A hypothesis based on a statistical test in Peru

Rafaela Teodosia Huerta Camones, Ligia Isaida Rosaura Gutiérrez Deza, Cresencio Víctor Huerta Camones , Wilfredo Edgardo Moreno Pinado y Pilar Anita Huerta Camones

213-223

La diversidad como concepto promotor de las competencias Inclusivas en el contexto educativo. Una propuesta desde la estética de la recepción.

Diversity as a concept that promotes Inclusive competencies in the educational context. A proposal from reception aesthetics.

Nancy Fabiola Founes Méndez, Hildegardo Oclides Tamariz Nunjar, María Luisa Bazán Guzmán, Jimy Humpiri Núñez

224-241

ISSN: 2343-6131 / ISSN-e: 2610-8046
Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt
Maracaibo, Venezuela N°:21 Mayo – Agosto (2024)

ENCUENTROS | Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico

Estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en alumnos de básica media de una Institución educativa de Ecuador.

Metacognitive strategies for reading comprehension in middle school students from an educational institution in Ecuador.

Miriam Alexandra Romero Saldarriaga, Graciela del Pilar Molina Vicuña, Andrea Cristina Morocho Vásquez y Germán Ernesto Peña Nivicela

242-255

Plan de habilidades blandas para mejorar el liderazgo directivo.

Soft skills plan to improve managerial leadership.

Angelita Victoria Aldaz Borja, Fernando Rodolfo Orellana Intriago, Jorge Gregorio Ullauri Pineda y Jimy Humpiri Núñez

256-270

Estrategias socioemocionales para disminuir el cyberbullying en estudiantes de nivel básico superior.

Socio-emotional strategies to reduce cyberbullying in upper basic level students.

Johanna Viviana Mora Torres, Hildegardo Oclides Tamariz Nunjar, Julio Dagoberto Camacho Herrera y Liset Rosalva Hernández Rovalino

271-285

INVESTIGACIÓN

Escenarios de prevención y de inclusión educativa en Colombia: inclusión digital e inclusión de migrantes.

Scenarios of prevention and educational inclusion in Colombia: digital inclusion and inclusion of migrants.

Flor María Ávila Hernández, Johann Pirela Morillo y Alejandro Castaño Bedoya

287-300

Adaptaciones curriculares en lengua-literatura para estudiantes con necesidades especiales.

Curricular adaptations in language-literature for students with special needs.

Jorge Gregorio Ullauri Pineda, Angelita Victoria Aldaz Borja, Marcela Jessenia Villagrán Yascaribay y Sebastiana De La Cruz Ibarra Moreno

301-313

Política Migratoria de Estados Unidos y su efecto en la planificación lingüística de los Estados limítrofes con México: caso de Arizona y Texas.

United states immigration policy and its effect on the linguistic planning of the states bordering Mexico: case of Arizona and Texas.

Silvia Morales Morejón

314-325

Percepción del docente sobre su desempeño ante los cambios curriculares.

Teacher's perception of their performance in the face of curricular changes.

Adonías Julia Villa Calderón, Edwin Daniel Félix Benites, Jorge Augusto Gutiérrez Mendoza y Olinda Suaña Díaz

326-337

ISSN: 2343-6131 / ISSN-e: 2610-8046
Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt
Maracaibo, Venezuela N°:21 Mayo – Agosto (2024)

Competencia digital y actitud hacia el cambio: reflexiones teóricas y empíricas sobre la transformación de la cultura en universidades nacionales de Lima.

Digital competence and attitude towards change: theoretical and empirical reflections on the transformation of culture in national universities of Lima.

Aram Roosell Simangas Villalobos, Antony Esmit Franco Fernández Altamirano, Moisés David Reyes-Perez y Johan Pablo Jaime Rodríguez

338-349

El turismo comunitario sostenible en Ecuador: un estudio dignóstico del impacto de sus modelos.

Sustainable community tourism in Ecuador: a diagnostic study of the impact of its models.

Mayra Fernanda Quiñónez Bedón, María Crystina Sarzosa Troya y Santiago Paúl Razo Aguilera

350-360

Emocionalidad en la modalidad e-learning: reconstrucción fenoménica de estudiantes de maestría en educación.

Emotionality in the e-learning modality: phenomenal reconstruction of master's students in education.

Mairelys Jaciel Torrealba Peña, Jorge Luis Mendoza Mejia, Adela Connie Alcívar Chávez y Blanca Corona Meza Gaibor

361-375

INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES
376-384

ISSN: 2343-6131 / ISSN-e: 2610-8046
Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt
Maracaibo, Venezuela N°:21 Mayo – Agosto (2024)

ENCUENTROS | Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico

EDITORIAL

La educación y el desarrollo social en el marco de las nuevas tecnologías y el impacto digital.

La presente década del siglo XXI está protagonizando los cambios más acelerados de los últimos años en materia de impacto tecnológico y digital. El acceso al mundo de las tecnologías es hoy en día más determinante que a inicios del siglo. Diferentes paradigmas sociales están siendo transformados por el impacto digital y por la calidad científica del mismo. La vida se debate hoy entre los dominios cuánticos, el Big Data, los medios de energías, la informatización de las relaciones cotidianas, la comunicación en línea y sus herramientas, entre otros factores, que exigen un nuevo diagnóstico político e incluso, nuevos reordenamientos sociales.

En el espacio educativo y de políticas públicas sociales existen discusiones inclinadas a la tendencia de descodificar las incidencias y consecuencias del uso de estos instrumentos tecnocientíficos en la realidad cotidiana de las sociedades. Esto con el objetivo de un replanteamiento político-jurídico que proteja principalmente el derecho humano de las personas sin afectar su acceso o la posibilidad de este a los avances que el mundo tecnológico presente.

En esta edición número veintiuno (21) de Encuentros, hemos querido abordar el impacto de las nuevas tecnologías y técnicas en la sociedad, haciendo hincapié en el efecto de éstas sobre la educación, problemas sociales, políticas públicas, transformación democrática y en el acceso al trabajo y la salud. Asumimos, que sólo el acelerado avance de la Inteligencia Artificial trae consigo transformaciones en muchos de los contextos que creíamos haber dado respuesta desde otros ámbitos de las teorías sociales.

La urgencia de interpretar estos avances cada vez es más indispensable en este mundo donde los conflictos geopolíticos se han afianzado en el último año, el retroceso de la justicia social se normaliza en gobiernos ultraconservadores y donde las democracias parecen ser superadas por autocracias y regímenes antipopulares. Pensar la sociopolítica hoy pasa por transcender – sin abandonar – los campos teóricos tradicionales y avanzar en la lectu-

ISSN: 2343-6131 / ISSN-e: 2610-8046
Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt
Maracaibo, Venezuela N°:21 Mayo – Agosto (2024)

ra de los procesos que hoy afectan directamente a las sociedades con una marca de "digital".

Este número editorial plantea debates, en primera instancia, sobre la exigencia de los espacios educativos en correspondencia con su rol en el desarrollo social, y en segunda instancia, la influencia del tecnicismo científico en los modelos de enseñanza y aprendizaje. Se publican, además, artículos e investigaciones con debates similares a lo anteriormente expuesto y en sintonía con las mismas reflexiones e interpretaciones planteadas por el comité editorial sobre ésta edición.

Rafael Larez Puche
Director de ENCUENTROS.

ISSN: 2343-6131 / ISSN-e: 2610-8046
Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt
Maracaibo, Venezuela N°:21 Mayo – Agosto (2024)

DOSSIER

ENCUENTROS | Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico

pp: 14-22

UNIVERSIDAD Y COMUNIDAD: UNA RELACIÓN NECESARIA PARA EL DESARROLLO SOCIAL LATINOAMERICANO.

University and community: a necessary relationship for latin American social development.

Luis Augusto Durand-Azcárate
Universidad Privada del Norte. Trujillo, Perú.
augusto.durand@upn.edu.pe
https://orcid.org/0000-0002-2590-7333

Gerardo Renato Arias-Vascones
Universidad Privada de Tacna. Tacna, Perú.
Gerariasv@virtual.upt.pe
https://orcid.org/0000-0002-0123-1834

Susan Cristy Rodríguez-Balcázar
Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo, Perú.
srodriguezb1@upao.edu.pe
https://orcid.org/0000-0003-3649-7496.

Breitner Guillermo Diaz-Rodriguez
Universidad Católica de Trujillo. Trujillo, Perú.
b.diaz@uct.edu.pe
https://orcid.org/0000-0003-1382-268X

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: https://doi.org/ 10.5281/zenodo.11113972

RESUMEN

El artículo tiene por objetivo analizar los vínculos existentes entre la universidad y la comunidad, atendiendo al desgaste que se ha dado en los últimos tiempos a esta relación. Se concibe que la universidad y la comunidad mantienen un proceso recíproco de colaboración, que ha de impulsar la producción de conocimientos, las tecnologías, el acceso al saber, a la vez que conduce a hacer frente a las urgencias sociales, la violencia, el deterioro económico, la crisis medioambiental, el analfabetismo y demás problemáticas que afectan a la colectividad. Sin embargo, lograr este fin implica la organización académica fuera de los recintos universitarios, del trabajo en pro de la comunidad y el quiebre con las estructuras obsoletas de la educación. Bajo estas premisas, la investigación se orienta a promover la educación superior como un acto de transformación social, de búsqueda permanente de la sostenibilidad, de encuentro con las comunidades y de avance de la sociedad latinoamericana.

Palabras claves: Universidad, comunidad, desarrollo social, desarrollo sostenible, América Latina.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the existing links between the university and the community, taking into account the wear and tear that has occurred in recent times to this relationship. It is conceived that the university and the community maintain a reciprocal process of collaboration, which has to promote the production of knowledge, technologies, access to knowledge, while leading to face social emergencies, violence, deterioration economy, the environmental crisis, illiteracy and other problems that affect the community. However, achieving this end implies the academic organization outside the university campuses, working in favor of the community and breaking with the obsolete structures of education. Under these premises, the research is oriented towards promoting higher education as an act of social transformation, a permanent search for sustainability, a meeting with communities and the advancement of Latin American society.

Keywords: University, community, social development, sustainable development, Latin America.

RECIBIDO: 04/09/2023 ACEPTADO: 15/12/2023

INTRODUCCIÓN

La relación entre universidad y comunidad, ha sido un espacio común de encuentro desde los orígenes de la educación superior, donde el sentido de la educación trasciende la reproducción de conocimientos o de relaciones sociales e insta al diálogo permanente entre los actores en esta dupla conceptual. El reto que enfrentan las universidades latinoamericanas es devolver el sentido de pertenencia comunitaria a la educación, buscando con ello la superación de las diversas asimetrías sociales, vulnerabilidades y puesta en práctica de categorías axiológicas esenciales para el desenvolvimiento pacífico, sostenido y sostenible en comunidad.

Este proceso de diálogo tiene como fin romper las estructuras hegemónicas occidentales y con el paradigma homogeneizador de la globalización, que ve en el sistema educativo universitario un instrumento para la mercantilización del saber, aupando el divorcio entre la universidad y la comunidad, distanciándole de su carácter crítico e incluyente. En este orden de ideas, la presente investigación tiene como objetivo analizar la relación existente entre universidad y comunidad, develando la significancia teórica y conceptual de sus actores, así como el papel que empeñan a la hora de impulsar las transformaciones requeridas en el contexto actual. Como tal, se invita a la reflexión y diálogo crítico, donde la universidad es pensada desde la comunidad y para la comunidad, como un espacio que impulsa la transformación de la sociedad.

El sentido de la comunidad

En base a las apreciaciones de Tonon (2012), cuando se habla de comunidad se hace referencia a un espacio amplio, no uniforme, provisto de características diversas y heterogéneas, que interactúan y comparten vínculos similares. Esta propensión a la vida en comunidad, en asociación política, es planteada por Aristóteles (1988) y es el fundamento de las relaciones entre los individuos, que por naturaleza son sociables y se identifican al entorno donde se circunscriben.

Desde la perspectiva aristotélica, el hombre no se concibe fuera de la asociación política, de la comunidad, siendo este espacio el oportuno para expresar su racionalidad. Claro está, el sentido de comunidad parte de la familia, de la cooperación común para la satisfacción de necesidades esenciales para la vida humano, pasando a abrirse espacio para las interacciones con otros individuos, lo que genera el sentido de comunidad, donde, más allá de la supervivencia, se daba un sentido de identidad y de pertenencia, derivando en acciones éticas que tienden hacia el bien común, donde el trabajo individual, también forma parte de una interacción en beneficio de la sociedad (Cruz, 2018).

El concepto de comunidad, de asociación política, ha evolucionado hasta considerarse un sentimiento de arraigo, de pertenencia, identidad y lealtad, que se articula a las definiciones de ciudadanía, de intersubjetividad, localidad y correlación entre individuos, determinado por las implicaciones familiares, étnicas, geográficas, necesidades comunes, entre otros aspectos (Tonon, 2012). Esto, de acuerdo a Causse (2009), puede subdividirse en dos elementos esenciales:

- **Elementos estructurales:** que hacen énfasis en la comunidad como grupo geográfico, organizado, con instituciones políticas, económicas y sociales presentes, tales como es el caso de las naciones, ciudades, barrios, que mantienen un ordenamiento político, social, económico y administrativo interno, manifestado en diversas formas de cooperación.
- **Elementos funcionales:** que develan las necesidades subjetivas e intereses comunes de los indi-

> viduos, donde, a partir de colaboraciones formales e informales, se puede encaminar a las soluciones a problemas de índole sociológico y psicológico. De esta forma, comunidad también hace referencia a lo inmaterial de los individuos, como su historia, cultura, valores compartidos, aspectos ontológicos, simbólicos, entre otros.

A partir de la interconexión de lo estructural y lo funcional, se evidencia la presencia del sentido de comunidad, como la búsqueda permanente por integrar el desarrollo con la convivencia, la cultura, las personas, sus tradiciones y sus necesidades. El sentido de comunidad se conecta con la tradición histórica, con el cuestionamiento al pasado, la reivindicación del presente y la constante lucha por mejores condiciones de vida futura, creando dinámicas constantes para diferenciarse de otras comunidades, poseyendo características únicas y peculiares, conectadas por condicionamientos históricos, filosóficos, culturales y lingüísticos, que les permite a los individuos reconocerse entre sí e identificarse como miembros de una misma comunidad (Causse, 2009).

En el caso de América Latina, la definición de la comunidad ha mantenido una acentuación notoria sobre la heterogeneidad cultural, lo que significa un esfuerzo considerable por mantener viva la identidad cultural y los reclamos realizados desde distintas luchas sociales, que aspiran la reivindicación de los sectores vulnerables e invisibilizados por la racionalidad occidental, siendo signos distintivos que definen la comunidad latinoamericana, como un punto de encuentro por lo común, donde se busca la superación de los contextos asimétricos, la exclusión, a partir del sentido de lo común, de lo propio para el avance en conjunto (Tonon, 2012). Como tal, las comunidades mantienen activo el sentido de lucha, de convicción por sus costumbres, tradiciones e identidad, por la memoria histórica y el respeto a sus orígenes, como elementos inmateriales presentes en la definición de comunidad y como horizonte de resistencia frente a los avances de la globalización hegemónica occidental (Ríos et. al, 2017).

Para Rozas (2022), el estudio de la realidad comunitaria en América Latina ha estado relegado a segundo plano, así como también lo ha estado el diagnóstico de la heterogeneidad de problemas que se ciernen bajo sí. Por un lado, se encuentra la definición tradicional de comunidad, distinguida por su relación con el eurocentrismo, lo que quiere decir que está inmersa en aspectos coloniales, por la explotación del capitalismo y por las condiciones de marginación social. Por otro lado, se encuentra la definición desde lo público, desde el Estado como ente responsable de las políticas sociales, donde se busca el establecimiento de objetivos comunes para la inserción de las comunidades en las dinámicas del mercado. Empero, para una adecuada comprensión de la comunidad, con una perspectiva crítica, es necesario explorar su definición desde las insurgencias decoloniales, sin los impedimentos geográficos ni las improntas impuestas por el pensamiento totalizador y eurocéntrico.

Expresado de esta manera, comunidad adquiere un carácter filosófico, donde se aglutina la sociopolítica, la lengua, los valores, las creencias, las fronteras geográficas e imaginarias, las posibilidades para la construcción del futuro común, lo diverso, lo compartido, lo heterogéneo. Por lo que, comprender el significado de la comunidad, es una tarea esencial, que parte desde el reconocimiento de las similitudes y diferencias, pasando por las luchas por la emancipación y descolonización, así como la organización por medio de luchas mancomunadas para hacer frente a la globalización, al libre comercio, a la racionalidad instrumental de la modernidad. Esta visión de comunidad se orienta hacia la reivindicación de las comunidades

olvidades, como un distanciamiento del crecimiento de la comunidad global, que unifica y homogeneiza la realidad bajo un criterio totalizador (Millacura, 2022).

Comunidad, en consecuencia, es sinónimo de pluralidad, de existencias múltiples, de singulares diversos, de pensamiento heterogéneo, intercultural, dialógico, crítico, que no renuncia a su identidad, sino que aspira a su libertad y la de los congéneres, por alcanzar la plenitud y contribuir al desarrollo de los pueblos (Millacura, 2022), en medio de la sociedad liberal que fomenta la competencia universal, sobresalir de forma individual, más allá de las necesidades colectivas, donde la competencia de mercado fija las relaciones entre individuos, enfrentándoles de acuerdo a una visión particular, reduccionista y atomizada.. Por ello, comunidad se torna en sinónimo de respeto a la pluralidad, espacio para el desarrollo de valores comunes, superación de la lógica hegemónica occidental y capacidad de servicio recíproco, pensado para el bien común, para la ganancia de la comunidad, como parte de la transformación social y de realización plena de los individuos (Villoro, 2015).

En palabras de Dussel (2016: pp. 13-14): "En la comunidad todos son personas para personas; las relaciones son prácticas, y la praxis es de amor de caridad: cada uno sirve al otro", por ende, "La comunidad es el sujeto real y el motor de la historia; en ella estamos «en casa», en seguridad, en común". Comunidad implica relaciones humanas, de persona a persona, de sujetos reales, no teóricos, no conceptuales, sino tangibles, dando un significado auténtico, preciso de lo que la comunidad es: un cumulo de individuos que tienen determinaciones comunes, siendo pueblo, personas al servicio de los otros.

Interacción universidad - comunidad

En sus aspectos constitutivos, las universidades tienen el papel de propiciar el desarrollo científico, tecnológico y social. El logro de estas aspiraciones está limitado a la capacidad que éstas tengan para la formación de ciudadanos libres, emancipados, comprometido con las comunidades, siendo una relación que se ha perdido con el paso de los años, pero que a partir de diversas discusiones suscitadas en el siglo XX, como en la Declaración Mundial de la Educación Superior (1998), se revaloriza el papel que debe ejercer la universidad dentro de las comunidades, mediante la planeación de actividades de formación y extensión, bajo perspectivas incluyentes, flexibles, interdisciplinares y transdisciplinares, centrados en abordar los problemas específicos de las comunidades (Ríos et. al, 2017).

En esta unión entre universidad y comunidad, se da el fortalecimiento de la educación, como un hecho liberador, concienciador, crítico y transformador, que no admite los supuestos de la lógica utilitarista y la racionalidad moderno occidental, sino que plantea que la educación superior ha de hacer frente a las tensiones existentes en la sociedad, encaminar sus acciones hacia la transformación social, creando espacios para el diálogo crítico y para la actuación democrática (Lezama, 2015). Estos espacios no se dan simplemente por planes curriculares o la educación formal, es un trabajo continuado, de rupturas, de encuentro de saberes, de diálogo entre actores, de impulsar la universidad y de motivar a que sus acciones partan desde las bases de la comunidad.

Es imposible pasar por alto las crecientes brechas entre universidad y comunidad, donde los temas de investigación se ven desarticulados de la praxis o el accionar social, sin una conciencia crítica sobre el sentido de la comunidad. En este contexto, las relaciones tensas entre educación-comunidad derivan de diversos factores negativos, como el carácter deslocalizado de la educación, lo

que hace que la relación con la comunidad quede desplazada y ajena a los intereses de los involucrados en sus procesos. Esto da como resultado una educación cerrada; es decir, homogeneizadora, pensada bajo la lógica utilitarista de la modernidad y para las elites, por lo que los agentes de cambio, los colectivos sociales, el alumnado, son invisibilizados (Rivas et. al, 2022).

Por esta razón, la educación superior requiere de transformaciones acordes a las demandas locales, cuyo fin sea resolver las incongruencias del contexto social. En el caso de América Latina, se han dado intentos por la formación integral dentro de las universidades, por el desarrollo de valores compartidos y para el impulso de la ciudadanía comprometida con el servicio hacia la comunidad, pero servicio no entendido como obligación o imposición curricular o por parte del Estado, sino como conexión de los educandos y de los egresados con las actividades de diagnóstico, trabajo y participación en beneficio social (Daher et. al, 2022).

En base a los argumentos precedentes, la universidad mantiene responsabilidades sobre la comunidad, al ser el órgano creado para la formación de los ciudadanos, lo que involucra la capacitación para el ejercicio democrático, para las funciones dentro de los espacios públicos, donde es esencial la responsabilidad y los esfuerzos realizados para la transformación de la sociedad. Transformaciones vinculadas el desarrollo en términos de sustentabilidad y sostenibilidad, con dimensiones de análisis e intervenciones precisas, que contribuyan a la satisfacción de necesidades reales, tangibles e inmediatas de la población, por lo que es imperioso que la universidad fortalezca los vínculos con las comunidades, bajo una actitud renovada, donde el estudiantado pueda integrarse a las dinámicas sociocomunitarias, como ente de resolución de conflictos y vocero de las instituciones de educación superior (Ríos et. al, 2017).

Pese al deber ser de estos planteamientos, las universidades desestiman el papel de las comunidades y las comunidades deslegitiman el papel de la universidad en sus espacios, dado que se mantienen indiferentes a los problemas de contexto, negando el apoyo a los sectores vulnerables e invisibilizados. Esta falta de diálogo entre dos actores esenciales de la sociedad, impide la resolución de conflictos tangibles, como la violencia, corrupción, pobreza, marginación, entre otros, siendo problemáticas densas que ameritan de un diálogo sincero entre las partes involucradas, del compromiso activo de la universidad y la comunidad para hacer del servicio comunitario algo real, tangible, práctico e indispensable para el ejercicio profesional (Ríos et. al, 2017).

Se busca la creación de un espacio compartido entre la universidad y la comunidad, como una propuesta para la resolución de problemas de tipo estructurales, donde las relaciones entre individuos y la capacidad de entablar diálogos simétricos sean fortalecidos. Así, se pone en práctica una serie de cualidades axiológicas, apostando por la construcción de una sociedad equitativa, emancipada, solidaria, donde lo público, lo colectivo, sea el modelo a seguir. Por este motivo, se toman en consideración las dimensiones geográficas de la universidad, las comunidades que abarca y también los límites materiales e inmateriales que contempla, basadas en una comprensión permanente de la comunidad, donde es tan relevante la educación formal como la informal, los planes de acción y de aproximación a la comunidad, la articulación con los movimientos sociales, con las familias, las entidades y los órganos de gobierno. Esta perspectiva de comunidad es una reafirmación de la universidad, que favorece la interacción de todos sus actores democráticos (Rivas et. al, 2022).

Desafíos presentes en la universidad latinoamericana

Si bien el fortalecimiento de las relaciones entre universidad y comunidad es esencial, es imprescindible la superación de una serie de desafíos presentes en el contexto *sui generis* latinoamericano. Problemas que datan de una trayectoria histórica precisa, del contexto de dominación presente, que han conducido a la profundización de las desigualdades y las patologías sociales. Este hecho se ha venido palpando con el aumento progresivo en las disparidades entre naciones a la hora de medir el Índice de Desarrollo Humano. Este distanciamiento es signo de fragilidad social, de desempleo, de poco desarrollo técnico, de aumento de la economía informal, de inestabilidad social y para el trabajo, lo que requiere atención por parte del Estado y de la universidad, haciéndose responsable de direccionar las políticas educativas y brindar la oportunidad a los jóvenes de integrarse a sus espacios para su formación e impactar positivamente dentro de la comunidad (Hernández et. al, 2015).

Los procesos de transformación de las universidades son una necesidad real, lo mismo que la construcción de modelos de universidades pensadas para impactar a las comunidades, para atender problemas específicos, mediante la búsqueda de soluciones endógenas, que faciliten la vida y aproximen a la colectividad hacia el buen vivir. Como consecuencia, la universidad asume el reto de ser movilizadora, de impulsar las mejoras en la calidad de vida, de transformar la sociedad, para universalizar el saber, adaptarse a las tecnologías y garantizar condiciones de transparencia y equidad en sus espacios. Esto amerita comprender que la comunidad no es estática, sino que muta, evoluciona, modifica sus necesidades, lo que obliga a actuar con responsabilidad y autonomía crítica (Hernández et. al, 2015).

Como es sabido, los problemas legados a la universidad del siglo XXI, derivan de las problemáticas universitarias del siglo XX, cuando diversos factores como los cambios económicos, la deuda externa, la presencia del neoliberalismo y la inestabilidad económica, dieron origen a la reorganización del Estado y a la inserción de políticas educativas no acordes a los intereses locales. Intereses que distaban de la lucha presente y constante por la erradicación de la pobreza y las condiciones de marginación social. En este contexto, las vulnerabilidades sociales son señaladas como una preocupación constante que, desde la década de los años ochenta comenzó a agudizarse, teniendo ligeras mejoras en el siglo XXI (Mayorga, 1999), cuando se intensificó la tendencia hacia el crecimiento de la educación superior, con un incremento del gasto público por parte de los Estados Latinoamericanos, lo que favoreció el aumento de la matricula universitaria, la creación de nuevas universidades públicas y privadas y mejoras en cuanto a la inclusión de la mujer en estos espacios. Pese a esto, el crecimiento cuantitativo de la educación universitaria no ha sido acorde al crecimiento cualitativo esperado, mostrando un distanciamiento en los índices que sirven para la medición de calidad educativa a nivel global (Sánchez, 2017).

La universidad tiene la responsabilidad de ampliar la producción de conocimiento, la creación de tecnologías y adecuarlos como instrumentos para la lucha contra las asimetrías sociales, poniéndoles al servicio de las comunidades, siendo un modo de producción sostenida con el tiempo, que deriva en la cicatrización de las brechas sociales y en las mejoras en el crecimiento económico sostenido. Equidad, producción de conocimientos y tecnologías, así como su derivación en los usos para y por las comunidades son deudas pendientes de la universidad en América Latina, lo mismo que las transformaciones educati-

vas y la búsqueda de una educación constante y permanente durante toda la vida (Mayorga, 1999).

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019), el reto de las universidades latinoamericanas se centra en las formas de interconectarse con los problemas sociales y comunitarios presentes, en la capacidad de atender a los sectores vulnerables y marginalizados, de superar la inequidad estructural, creando condiciones favorables para el fomento de valores distintos y para el bien común de los pueblos. Poner en práctica una estrategia dialógica entre la comunidad y la universidad, significa el paso hacia prácticas sustentables y sostenidas, de inclusión de sectores sociales vulnerables, donde se responde y se resuelvan los problemas de los colectivos, devolviendo el sentido y pertinencia social de la universidad, capaz de analizar e intervenir en el contexto estratégico donde se ubica.

En virtud de lo anterior, la universidad se transforma para adaptarse a las demandas actuales del entorno global, pero también para hacer frente a la homogeneización cultural, a través de recursos y del conocimiento minucioso de las comunidades, para así ofrecer oportunidades igualitarias, integradoras y asertivas al sistema de educación universitario. Las universidades requieren de adaptación a las dinámicas sociales, producir tecnologías y ponerlas al servicio de la comunidad, facilitando las experiencias inclusivas y el desarrollo social de la ciencia, que incluye el respeto a la autonomía de pensamiento, la participación de docentes e investigadores y la interacción de los educandos con su entorno, instándoles a resolver problemas inmediatos de las comunidades (Vélez, 2020).

Aunque esto es una perspectiva incluyente y descolonizadora de la universidad latinoamericana, no puede perderse de vista el rol que juega la globalización dentro de las universidades, por lo que es necesario el cambio en las prácticas educativas y el fortalecimiento de políticas públicas para apostar por una educación centrada en la comunidad, pensada para transformar la sosedad, para que la educación reduzca considerablemente la pobreza y demás asimetrías sociales, mediante la promoción, estimulación y desarrollo de proyectos de desarrollo endógeno, con potencial de cambio, para construir nuevos escenarios para la enseñanza, el aprendizaje y las formas de concebir la producción de conocimientos. La sociedad demanda transformaciones y la universidad es un pilar fundamental para afrontar los problemas de desarrollo y crecimiento social, partiendo desde la valoración de los problemas propios de las comunidades (Vélez, 2020).

CONSIDERACIONES FINALES

En el escenario actual, el crecimiento de las universidades no puede definirse sólo en términos cuantitativos. Es requerido la evaluación de distintas aristas y de las condiciones peculiares de cada contexto o comunidad donde se desenvuelven, como una forma de resistencia frente a las distintas modalidades de avances de la globalización occidental, que condiciona las formas de vida, generando nuevas asimetrías y vulnerabilidades. Sin las condiciones necesarias para articular la universidad con la comunidad, los retos presentes en la educación no podrán ser superados y la adecuación científica-tecnológica deseada no podrá alcanzarse, ya que el desarrollo es una necesidad social, que ha de partir desde las comunidades, desde sus necesidades tangibles y la resolución de conflictos presentes y manifiestos a todos.

Desde esta investigación se insta a dimensionar el papel de la universidad dentro de las comunidades, como un espacio de acción para la transformación de la sociedad, con la apertura hacia proyectos de acción

en beneficio del colectivo, de la integración de la sociedad, como parte de las respuestas tangibles de la universidad hacia la sociedad. Finalmente, se considera oportuno la posibilidad de que la educación no sólo sea formal, sino un espacio de construcción permanente y durante toda la vida, mediante la ejecución de proyectos endógenos conducentes al desarrollo, donde la universidad sea rectora e impulsora de la acción de las comunidades, constituyéndose en un ente de impacto para la sociedad, operativo y permanentemente en cambio, de acuerdo a la evolución de las necesidades sociales en el siglo XXI.

REFERENCIAS

Aristóteles (1988). *La política*. Editorial Gredos, Madrid.

Causse, Mercedes (2009). "El concepto de comunidad desde el punto de vista socio-histórico-cultural y lingüístico". *Ciencia en su PC*, Núm. 3.

Cruz, Luis (2018). "El concepto de comunidad en Aristóteles en la justificación de la organización y el trabajo". *Revista Gestión y Estrategia,* (52). https://doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/gye/2017n52/Cruz

Daher, Marianne; Rosati, Antonia; Vásquez, Nicole & Carstens, Laura (2022). "Fortaleciendo el vínculo universidad-comunidad: Buenas prácticas y material de apoyo para el Aprendizaje Servicio". *Global Journal of Community Psychology Practice*, Vol. 13, Núm. 2. https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/66150/DaherEtAl_Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Dussel, Enrique (2016). *Ética Comunitaria.* Editorial El perro y la rana, Caracas.

Hernández, Héctor; Martuscelli, Jaime; Moctezuma, David; Muñoz, Humberto & Navarro, José (2015). "Los desafíos de las universidades de América Latina y el Caribe. ¿Qué somos y a dónde vamos?" *Perfiles Educativos*, Vol. 37, Núm. 147. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100012#:~:text=El%20gran%20desaf%C3%ADo%20para%20las,realizar%20investigaci%C3%B3n%20de%20alto%20nivel.

Lezama, Elizabeth (2015). "Interacción Universidad-Comunidad: La articulación estratégica de la UNEXPO Puerto Ordaz con la Siderúrgica del Orinoco y Pulpaca en el servicio comunitario": *Revista Orinoco Pensamiento y Praxis,* Núm. 06.

Mayorga, Román (1999). "Los desafíos de la universidad latinoamericana en el siglo XXI". Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 21.

Millacura, Claudio (2022). "Comunidad desde lo intercultural". AA.VV. *Comunidad y América Latina. Avances descolonizadores*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). "Los retos de las universidades latinoamericanas para el siglo XXI". Documento disponible en: https://www.iesalc.unesco.org/2019/09/12/los-retos-de-las-universidades-latinoamericanas-para-el-siglo-xxi-mundo-untref/

Ríos, Magdalena; Castillo, Anaid & Castillo, Aiadna (2017). "Integración universidad-comunidad: un espacio educativo". *Revist@serviciocomunitario,* 3 (2).

Rivas, José; Márquez, María; León, Piedad & Martagón, Virginia (2022). "Relación comunidad y escuela: una propuesta contrahegemónica desde la universidad". *Revista Izquierdas,* Núm. 51.

Rozas, Germán (2022). "Comunidad desde la lógica de la comunidad latinoamericana". En: AA.VV. *Comunidad y América Latina. Avances descolonizadores*. Facultad de Ciencias

Sociales, Universidad de Chile.

Sánchez, Enrique (2017). "Retos de la Educación Superior en América Latina: El caso República Dominicana". *Ciencia y Sociedad*, Vol. 42, Núm. 1. https://www.redalyc.org/journal/870/87050902002/html/

Tonon, Graciela (2012). "Las relaciones universidad-comunidad: un espacio de reconfiguración de lo público". *Polis. Revista Latinoamericana,* Núm. 32. https://journals.openedition.org/polis/6691

Vélez, Rosa (2020). "Retos de las universidades latinoamericanas en la educación virtual". *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, Núm. 59. https://www.redalyc.org/journal/1942/194262179001/html/

Villoro, Luis (2015). "De la libertad a la comunidad". Conferencia disponible en: https://www.cervantesvirtual.com/obra/de-la-libertad-a-la-comunidad/

ENCUENTROS | Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico

pp: 23-31

REVISIÓN CRÍTICA DE LA UNIVERSIDAD Y SU FUNCIÓN EN LA FORMACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN EL SIGLO XXI.

Critical review of the university and its role in training in human rights in the 21st century

Rosa Elena Baltodano-Sánchez
Universidad Privada del Norte.
Trujillo, Peru.
N00051305@upn.pe
https://orcid.org/0009-0000-8351-3837

Claudia Virginia Cortez-Chavez
Universidad Privada del Norte.
Trujillo, Peru.
claudia.cortez@upn.pe
https://orcid.org/0000-0001-8017-8543

Betsy Sucety Cárdenas-García
Universidad Privada del Norte.
Trujillo, Peru.
betsy.cardenas@upn.pe
https://orcid.org/0000-0003-1645-6443

Marlies Alicia Cueva-Urra
Universidad Privada del Norte.
Trujillo, Perú.
marlies.cueva@upn.edu.pe
https://orcid.org/0000-0003-3408-740X

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: https://doi.org/ 10.5281/zenodo.11114467

RESUMEN

Durante siglos, la universidad ha sido referente humanístico, dedicada a la universalización del saber, a la generación de nuevos conocimientos, pero también a garantizar la libertad, el pensamiento crítico y los derechos de los ciudadanos. En tal sentido, la presente investigación, desarrollada bajo un enfoque hermenéutico-documental, analiza la trascendencia de la universidad en la formación y defensa de los Derechos Humanos en el siglo XXI. Para alcanzar este objetivo, se toman en consideración los siguientes aspectos: 1. Los fundamentos filosóficos que sustentan los Derechos Humanos. 2. La tergiversación de los Derechos Humanos en los escenarios sociales. 3. La incidencia de la universidad en la enseñanza crítica en Derechos Humanos. Se concluye que la universidad juega un papel relevante en la defensa, promoción y protección de los Derechos Humanos, lo que deja en evidencia que la articulación universidad- Derechos Humanos, no es un interés netamente académico, sino que lleva a la interacción con lo político, lo social, lo económico y con los diversos actores que hacen vida en los espacios universitarios y sociales.

Palabras claves: Derechos Humanos, universidad, dignidad humana, democracia.

ABSTRACT

For centuries, the university has been a humanistic reference, dedicated to the universalization of knowledge, to the generation of new knowledge, but also to guaranteeing freedom, critical thinking and the rights of citizens. In this sense, the present research, developed under a hermeneutic-documentary approach, analyzes the significance of the university in the training and defense of Human Rights in the 21st century. To achieve this objective, the following aspects are taken into consideration: 1. The philosophical foundations that support Human Rights. 2. The misrepresentation of Human Rights in social settings. 3. The impact of the university on critical teaching in Human Rights. It is concluded that the university plays a relevant role in the defense, promotion and protection of Human Rights, which makes it clear that the university-Human Rights articulation is not a purely academic interest, but rather leads to interaction with politics. , the social, the economic and with the various actors who make life in university and social spaces.

Keywords: human rights, university, human dignity, democracy.

RECIBIDO: 15/08/2023 ACEPTADO: 23/11/2023

INTRODUCCIÓN

Los Derechos Humanos y la universidad mantienen vínculos estrechos, que orientan la formación ciudadana hacia la adquisición de habilidades, actitudes y valores para promover la igualdad, la tolerancia, el respeto, la paz y la inclusión. Favorecer la sensibilidad de los ciudadanos hacia los Derechos Humanos, es un tema de interés para la educación superior, no sólo en el ámbito estrictamente académico o en la planificación curricular, sino como un hecho de formación permanente, que contempla el trabajo con la comunidad, dotarles de herramientas necesarias para reclamar sus derechos, así como para que conozcan sus responsabilidades y deberes hacia los otros.

Si bien el surgimiento de los Derechos Humanos como categoría teórica tiene orígenes específicos, el papel que la universidad ha jugado ha sido vital, sobre todo en la formación de valores democráticos, en perspectiva política crítica y, en gran medida, como forjadora de una mirada ontológica y epistemológica diversa. La universidad es la cuna del pensamiento crítico, donde los individuos proyectan los valores hacia la sociedad, constituyéndose en espacio de debate permanente y de cuestionamiento hacia la tergiversación de las estructuras de poder.

Gracias a sus grandes referentes conceptuales, los Derechos Humanos y la universidad ocupan espacio dentro de las investigaciones recientes. Puede evidenciarse esto en los estudios sobre Derechos Humanos y educación superior, donde se cuestiona las luchas de clase, el ejercicio de los sujetos colectivos y de los actores sociales, particularmente en las naciones del Sur, condicionados por patrones de violencia sistematizada (Nesta, 2018), por patrones coloniales permanentes en la educación y los Derechos Humanos, que han sido utilizados para la exclusión y marginación social, aupando la lógica capitalista contemporánea (Rodríguez et. al, 2022), además de plantear los problemas transversales de los Derechos Humanos en el contexto pandémico, que impulsó el trabajo multidisciplinario y diversas aristas de acción para afrontar los desafíos de la libertad, la justicia, la equidad y el derecho a la vida (Nesta, 2021).

En base a estos argumentos, la presente investigación tiene como objetivo analizar las interconexiones existentes entre los Derechos Humanos y la universidad, aplicando una metodología hermenéutica-documental, tomando en consideración las categorías de Derechos Humanos, universidad, universalidad, entre otros. Dada su notoria amplitud, no se pretende sentar posiciones definitivas sobre el tema, sino servir de orientación en esta amplia discusión.

Fundamentos filosóficos de los derechos humanos

Los Derechos Humanos nacen en el seno de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), siendo el resultado del cuestionamiento hacia la Segunda Guerra Mundial. En medio de estas tensiones políticas, la comunidad internacional asumió el compromiso de no revivir los crímenes de la guerra, por lo que los dignatarios a nivel global decidieron acatar la Carta de las Naciones Unidas como una vía para garantizar los derechos de todos los individuos por igual. Si bien esta travesía histórica tiene su antecedente en discusiones iniciadas en el año 1946, las revisiones de la Asamblea dieron lugar a una serie de propuestas teóricas de proyectos sobre las libertades y Derechos Humanos, sometiéndose a consideración en el año 1947, cuando se autorizó la creación de un anteproyecto de Carta Internacional de Derechos Humanos, designando una comisión que estaba integrada por dieciocho miembros de

diversas tendencias políticas, culturales y religiosas, entre los que destacan Eleanor Roosevelt, Franklin D. Roosevelt, René Bassin, Charles Malik, Peng Chung Chang, John Humphrey, entre otros.

Luego de sucesivas revisiones, el diez de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas, reunida en París, aprobó la Declaración de Universal de los Derechos Humanos, contentiva de treinta derechos y libertades que han de ser garantizados a todos los individuos por igual. Dada su naturaleza, los Derechos Humanos poseen un carácter y una consistencia jurídica que engloba todas las necesidades humanas, cualidades requeridas para ser promovidos a nivel global, garantizando así el desarrollo abierto y perfectible de la sociedad (Torrado, 2012). En otras palabras, poseen universalidad e interdependencia en los elementos que los definen, entre los que destacan: la igualdad del hombre, el derecho a la educación, a las minorías, la libertad de expresión, la salud, la alimentación, la vida digna y poder llevar a cabo todo tipo de aspiraciones sociales en marcos de legalidad y de justicia.

De acuerdo a los planteamientos de Torrado (2012), los Derechos Humanos presentan los siguientes elementos comunes:

- Ostentan fundamentos estables a lo largo de su desarrollo histórico.
- Poseen un carácter histórico que cobra validez a través de su evolución.
- Son construcciones teóricas son universalmente aceptables, que se sustentan en la dignidad humana y en basamentos jurídicos y culturales amplios.
- Su enriquecimiento es progresivo e histórico, tratándose de una serie de luchas y conquistas por alcanzar mejores condiciones de vida para las personas y para las generaciones futuras.
- Se trata de una variada gama de conceptualizaciones que van en doble vertiente: por un lado, los derechos de los individuos y, por otro lado, los deberes de los individuos hacia sus congéneres.
- Tienen un fundamento axiológico preciso, que contemplan las necesidades humanas y la garantía de protección de todos los individuos por igual.

Como puede apreciarse, estos derechos son comunes a todas las personas, poseen un grado de universalidad, pese a las variaciones culturales y, aunque la homogeneización de los mismos ha sido objeto de crítica, los valores que se persiguen y que se defienden son inherentes a la condición humana, de ello deriva el fundamento universalista de los Derechos Humanos. Por ende, tienen una dimensión colectica, dado que defienden no sólo a sujetos particulares, sino a los individuos como pertenecientes o integrantes de los grupos sociales (Mayor, 1994).

Sin embargo, derechos como la propiedad, libertad de pensamiento, de conciencia, de actividad religiosa, a la asociación política, entre otros, poseen un fundamento emanado del pensamiento filosófico, que va desde las posturas de la Grecia y la Roma antigua, en particular de las corrientes del estoicismo, que introdujeron el concepto de derecho natural y de *iusnaturalismo*, fundamentado en la racionalidad de los individuos. De esta conceptualización, se da paso a la Escolástica medieval, donde se introduce la noción de tolerancia religiosa. Posteriormente, el pensamiento político moderno y liberal, representado en Hobbes y Locke, introduce el contractualismo y las ideas de estado de naturaleza, derecho natural, contrato social, y racionalidad, manifestando la existencia de normativas específicas que configuran cualquier escenario social (Polo, 2020).

Es el *iusnaturalismo* moderno plantea la positivización de los Derechos Humanos, al asumir que hay derechos y libertades propias de los individuos, ideas que tomaron lugar en el pensamiento de Rousseau y Montesquieu, cuyos ideales trascendieron de Francia al resto de Europa e, inclusive, encontraron asidero en tierras americanas (Polo, 2020). En este contexto histórico, no sólo el pensamiento filosófico jugó un papel importante: Las burguesías naciantes se levantaron contra el poder hegemónico, al tiempo que promovían las primeras declaraciones sobre los derechos de los hombres, caso que puede apreciarse en la promulgación de la Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América del Norte en el año 1776, donde figura que todos los hombres fueron creados iguales y provistos por Dios de derechos inalienables, hecho ratificado en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en Francia en el año 1789 (Rodríguez, 2022).

Más adelante, en el año de 1919, es firmado el Tratado de Versalles, con el que se logró finiquitar la Primera Guerra Mundial. Entre los alcances obtenidos está la creación de la Sociedad de Naciones, poner fin al autoritarismo, el imperialismo y la visión expansionista desmedida, tomando en consideración las minorías étnicas, religiosas, culturales, aportando significativamente a la construcción histórica de los Derechos Humanos (Rodríguez, 2022). Aunque son muchos elementos históricos a considerar, lo destacable es la lucha prolongada por alcanzar una conceptualización precisa de Derechos Humanos, aceptable a nivel internacional, con marcos referenciales aptos para todos y que buscan la solución de los problemas específicos de la naturaleza humana. Desde su génesis y posterior declaración en el año 1948, los Derechos Humanos sirven como fundamentos y estructuras jurídicas y políticas, sobre las cuales se desenvuelven las relaciones humanas e internacionales en el contexto actual, pero que no dejan de ser cuestionables en base a la pretendida universalidad (Polo, 2020).

Dicha universalidad es entendida como la condición de igualdad de todos los seres humanos, independientemente de su lugar de origen o cualidades culturales específicas, lo que vincula a todos a los Derechos Humanos y les conecta, teóricamente, a la dignidad, como condición ineludible a la naturaleza humana. Pese a esto, en la práctica, la universalidad se ha convertido en una forma de homogeneización cultural, de tratamiento de los problemas humanos desde ópticas eurocéntricas, dejando de lado la identidad cultural, autónoma y precisa de las personas, lo que se constituye en un atentado contra los derechos culturales.

Universalidad y tergiversación monocultural de los derechos humanos

En línea general, los Derechos Humanos han sido utilizados por diversos movimientos sociales, por sectores populares y por poblaciones indígenas para alcanzar una serie de garantías para la vida digna. Lo que no puede obviarse es que sus categorías y fundamentos están determinadas por un pensamiento universalista de corte eurocéntrico, basado en la monoculturalidad, individualismo y primacía del ordenamiento social centro-periferia, determinado y establecido así por los eventos históricos, que positivizaron los derechos, descalificando la existencia de diversos individuos y posturas divergentes (Rosillo, 2016).

Con esto, los Derechos Humanos funcionan como tipo de engranaje político unidireccional, defensor del pensamiento moderno-occidental, que descalifica el uso de una racionalidad emergente y distinta a la razón totalizadora e instrumental, que defiende a ultranza el paradigma eurocéntrico de los Derechos Humanos, tanto en sus basamentos teóricos

como en la puesta en práctica. En consecuencia, los valores defendidos son expresiones de la modernidad, no sustituibles por los reclamos silenciosos de los sujetos invisibilizados por la los condicionamientos asimétricos y la inequidad social, que buscan el reconocimiento de su cultura, religión, privacidad, multiculturalidad, entre otros aspectos, corriéndose el peligro de ideologización, alienación e imposición cultural (Rosillo, 2016).

Pese a esto, los Derechos Humanos han gozado de aceptación y consenso político. Tienen legalidad y legitimidad, pueden usarse para justificar diversas acciones en nombre del beneficio humano. Durante la guerra Fría, los Derechos Humanos se utilizaron como herramientas para construir, teóricamente, postulados políticos para justificar acciones de los grandes bloques en conflicto, garantizando así derechos económicos, sociales y nacionales, desconociendo la relevancia de la agenda opuesta y el beneficio de la comunidad global. Otro ejemplo de esta tergiversación de los Derechos Humanos se encuentra en el avance de las agendas de la democracia liberal de Estados Unidas, acompañado de la expansión de las grandes transnacionales y de las intervenciones militares en América Latina y a lo largo del mundo, para promover la cultura homogénea y aséptica propia del Norte Global (Bartelt, 2018).

Con ello se pretende reducir el tema de los Derechos Humanos a la homogeneidad cultural y a los derechos individuales. Aun cuando sus fundamentos filosóficos parten de las garantías de los derechos de las personas, las interpretaciones políticas de los Derechos Humanos no toman en consideración el sentido de convivencia y de vivir en comunidad, dejando de lado las conquistas sociales, las disputas por los derechos colectivos y las tensiones históricas suscitadas en torno a estos.

En lo concerniente al ámbito educativo, no puede ligarse la enseñanza a la producción y mercantilización del saber, a la homogeneización cultural o a la razón instrumental e individualista, pues esto es ajeno y contrario a la equidad social, lesionando la dignidad de las personas y los deberes que surgen del acto educativo. La educación es un derecho humano, pensado para la formación del pensamiento crítico, la universalización del saber y para la búsqueda permanente de mejores condiciones de vida, dignificando la existencia del ser humano. El entorno socioeconómico, la racionalidad hegemónica occidental, fomentan un clima discriminatorio, conducente a los fracasos de la educación como derecho humano, dejando al descubierto las tensiones existentes entre los problemas sociales con la universalidad de los Derechos Humanos, con la configuración de la igualdad teórica y la monoculturalidad (Muñoz, 2010).

Desde una perspectiva crítica, resulta apremiante mantener la lucha por el derecho a la educación, independiente de los patrones hegemónicos del contexto global, aproximándola a un derecho humano práctico; es decir, como mecanismo permanente de lucha contra los autoritarismos, contra la agresión, discriminación y formas coloniales de agresión, contra prácticas sexistas y misóginas, lo que implica integrar la teoría con la praxis. Es altamente conocido que el derecho a la educación es un reclamo de las naciones periféricas, con mayor énfasis en la educación superior, que ha sido víctima de represiones, censuras y discriminación, pero que ha mantenido un carácter resiliente, apostando por la reivindicación de la dignidad de las personas.

Universidad, educación y formación en derechos humanos

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023), la enseñanza

universitaria es un derecho humano, que contempla la no discriminación de género y la accesibilidad y la progresiva gratuidad de la misma. Este derecho queda plasmado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, trayendo consigo importantes repercusiones sobre el escenario educativo. No obstante, la realidad contextual sigue manifestando la falencia en la defensa y protección de este derecho, en tanto el analfabetismo, la exclusión y la disparidad tecnológica en zonas periféricas, continúa siendo un problema notorio, sumando a esto los conflictos bélicos, las migraciones masivas, la violencia intrafamiliar, los desastres naturales, la intolerancia religiosa, entre otros aspectos que ameritan la atención internacional.

De acuerdo a lo planteado por la Oficina de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2022), la educación es un derecho multiplicador, que lleva al empoderamiento ciudadano, incluido el derecho a la participación política en asuntos públicos, en la vida económica, social y cultural, que trasciende en la búsqueda efectiva de la igualdad y el crecimiento equilibrado de la sociedad. La educación como derecho humano, lleva al disfrute de la calidad de vida y de la dignidad de las personas, siendo un requisito indispensable planteado por la Organización de las Naciones Unidas para alcanzar el desarrollo sostenible. Empero, la pandemia COVID-19, dejó en evidencia las brechas existentes en el acceso a la educación, reflejando la disparidad entre diversas locaciones y géneros de personas. Estos elementos reflejan la discriminación estructural de la educación, los casos de marginación y la poca flexibilidad en los procesos de adaptación tecnológica.

En atención a lo anterior, se asume la importancia de superar las brechas en lo tocante a:

- **La discriminación:** como medio de superación a la desigualdad estructural y condicionante de la sociedad, del género, religioso o cultural.
- **El acceso físico:** que busca asegurar la existencia de programas educativos que brinden condiciones de seguridad a los educandos, siendo esto una falencia que quedó en evidencia ante las asimetrías desproporcionadas surgidas con la pandemia COVID-19, donde la oportunidad de la educación en todos sus niveles, tuvo impactos negativos importantes.
- **El acceso tecnológico:** como una necesidad real de adecuación a las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, al uso masivo del internet, pero que deja en evidencia que los países de bajos ingresos mantienen limitaciones en cuanto a esto, recurriendo en el período pandémico a medios radiales y televisivos, demostrando el rezago tecnológico con respecto a los países del primer mundo.
- **El acceso económico:** que pone al descubierto las desigualdades para acceder a una educación de calidad.
- **Las barreras culturales:** contempla las limitaciones en la educación intercultural, en programas de inserción en zonas vulnerables, desatendidas y con limitaciones para el acceso a la educación en lenguas nativas.

En lo tocante a la educación superior, se hace un reconocimiento a la educación superior desde tres perspectivas:

1. La educación universitaria como integrante del proceso formativo de los individuos, como un derecho consagrado y accesible a todos los individuos por igual.
2. Pese a su carácter normativo, no todos tienen acceso a la educa-

ción superior, por lo que dista de ser un bien universal, dado las asimetrías sociales, las dinámicas convulsas de las sociedades periféricas, las eventualidades exógenas, como la pandemia COVID-19, la discriminación social, las restricciones financieras, entre otros aspectos a considerar.

3. La resiliencia existente en las universidades, lo que denota la vigencia e importancia de la educación superior para avanzar en la constitución de sociedades más justas, equitativas y democráticas.

Como tal, se concibe la universidad, no como un ente comercial o empresarial, sino como una institución que, sustentada en los Derechos Humanos, pretende contribuir en el desarrollo de las capacidades humanas, a la interacción permanente entre individuos, con miras a la construcción de una sociedad justa. La universidad es, por tanto, defensora de los Derechos Humanos, mediadora de los conflictos internos en las comunidades, individuos y con el poder político, que busca aumentar las capacidades democráticas y la puesta en práctica de políticas públicas, sociales y culturales, orientadas al bien común.

La universidad, visto de este modo, se basa en la calidad con que puede transmitir la importancia de los Derechos Humanos al sistema educativo, logrando el aprendizaje de los mismos, lo que emplaza al desarrollo de los valores humanos, al respeto y a la consideración de la dignidad humana, como basamentos de los sistemas educativos vigentes (UNESCO, 2003). En dicho enfoque subyace la idea de que la universidad ha de ser pionera en la enseñanza de los Derechos Humanos, no sólo desde el ámbito teórico, sino desde la práctica de los mismos, lo que supone la interacción con los espacios sociales, con la comunidad, con los individuos, siendo una aproximación a experiencias formales e informales de educación, que llevan a adquirir aptitudes como el respeto a la vida, la diversidad cultural, trato digno a los semejantes y para la convivencia pacífica.

La universidad necesita adentrase en la enseñanza, protección y defensa de los Derechos Humanos, siendo referente para las reformas educativas pendientes, que incluyen brindar el acceso a la educación, desde una perspectiva crítica, intercultural y simétrica, que englobe conocimientos teóricos, pero también la práctica dialógica y el inculcar en los educandos el sentido de pertenencia y relación consigo mismo, los otros y la comunidad.

Las universidades son responsables de la formación de los individuos, pero también de fortalecer los Derechos Humanos, dado que integran diversos actores sociales, a la vez que configura los valores para una sociedad democrática. En todo caso, siguiendo a Benito (2011), la universidad tiene la responsabilidad social de integrar los aprendizajes académicos con los contextos sociales, con la puesta en práctica de los Derechos Humanos y fomentar una actitud crítica, caracterizada por valores cónsonos con la realidad, en cuyo caso, la educación superior se plantea como una propuesta estratégica para el cambio social, como un punto de apoyo para los Derechos Humanos y para zanjar la brecha existente entre las periferias y las garantías de protección de sus derechos, que incluye la puesta en práctica de medidas para la convivencia, la educación en valores, para la paz, inserción de la familia y la comunidad al trabajo universitario, además de adjudicar deberes, derechos y responsabilidades al estudiantado, docentes y demás personal universitario, para que los Derechos Humanos sean una práctica continua en beneficio de la sociedad.

No se trata de asumir el tema de los Derechos Humanos como una asignatura teórica, sino como parte

del eje transversal de los diseños curriculares, como un accionar ontológico., político y epistémico en beneficio de la sociedad. En tal sentido, la universidad no está pensada para la acumulación de conocimiento, sino para la formación integral, para fomentar la cultura ciudadana y como medio de revisión de la universalidad de los Derechos Humanos, aproximándoles al diálogo intercultural, el dialogo de saberes, la pluriculturalidad y la actividad permanentemente cooperativa (Benito, 2011).

Asumir la universidad como formadora en Derechos Humanos, implica, entre otras cosas, adaptarse a las demandas y exigencias de actividad científica formal, pero también de la adecuación de planes de extensión y desarrollo pensados para la comunidad, de espacios efectivos de inserción dentro de lo social, que procure solventar realidades convulsas, problemas humanos, bajo miradas holísticas, transversales, con sentido de pertenencia, biocéntricos, cuyo horizonte esté pensado en la formación en categorías axiológicas precisas, signo de progreso ciudadano (Morin, 2007).

CONCLUSIONES

En el siglo XXI, permanece el interés por debatir el tema de los Derechos Humanos, sus garantías y la factibilidad de ser aplicados a todos los hombres por igual. Esta discusión es signo de que la pretendida universalidad de los derechos se encuentra en entredicho y que amerita una constante revisión para adecuarla a las demandas de una sociedad creciente. Sin comprender los avances de las luchas sociales, del papel de la educación y de la universidad, sin la adecuada formación en valores dialógicos e interculturales, la construcción de una ciudadanía democrática, crítica, no sería posible.

Por esta razón, es necesario plantear los fundamentos filosóficos de los Derechos Humanos, las críticas a sus formas de interpretación monoculturales y plantear la urgencia de la universidad y la educación superior como parte de un accionar epistémico y ontológico divergente, que tiene como horizonte cohesionar a universidad con las dinámicas sociales, fortaleciendo así la inclusión, la diversidad, la conciencia ecológica, las libertades ciudadanas, las dinámicas interculturales, el bien común, entre otros aspectos. Esto amerita de planes de formación específicos, la universidad también está en la obligación de trascender los recintos académicos, por lo que su campo de acción se convertiría en formal y no formal, trasladando el saber, la investigación y la formación crítica hacia las colectividades.

Universalizar el saber es función de la universidad, a lo que debe añadirse el compromiso de garantizar los Derechos Humanos, de su puesta en práctica, de plantearlos como objetivos para futuro, para el desarrollo sostenible y equitativo, lo que obliga fijar tareas precisas para la integración ciudadana, para la transformación de la sociedad, para fomentar la identidad cultural, la interculturalidad, el pensamiento crítico y el diálogo de la universidad con los actores sociales. Si bien la universalidad de los Derechos Humanos y la homogeneidad cultural que se ciernen en torno a ellos sigue siendo un elemento a solventar, la universidad mantiene un carácter activo a la hora de afrontar los desafíos del siglo XXI.

REFERENCIAS

Bartelt, Dawin (2018). "Por una conversación crítica sobre los Derechos Humanos a 70 años de la DUDH". Documento disponible en: https://mx.boell.org/es/2018/11/21/por-una-conversacion-critica-sobre-los-derechos-humanos-70-anos-de-la-dudh

Benito, Juan (2011). "Ciudadanía, universidad y Derechos Humanos". *REIFOP*, 14 (1), pp. 227-241.

Mayor, Federico (1994). "Derechos Humanos: patrimonio universal". *El correo de la UNESCO*, Núm. marzo 1994. Disponible en: https://es.unesco.org/courier/marzo-1994/derechos-humanos-patrimonio-universal

Morin, Edgard (2007). *La mente bien ordenada.* Seix Barral, Barcelona.

Muñoz, Vernor (2010). "El derecho a la educación: algunos casos de exclusión y discriminación". *Revista IIDH,* Núm. 52, pp. 267-308. https://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/r25570.pdf

Nesta, Fiorella (2021). "Producciones de sentido y Derechos Humanos frente a eventos pandémicos. Encuentros". *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, Núm. 14, pp. 33–41. https://doi.org/10.5281/zenodo.5199851

Nesta, Fiorella (2018). "Los Derechos Humanos y la educación superior. Expresiones curriculares, desafíos pendientes". Encuentros. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, Núm. 08, pp. 71–94. Recuperado a partir de: http://encuentros.unermb.web.ve/index.php/encuentros/article/view/29

Oficina de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2022). "Impacto de la pandemia de COVID-19 en el disfrute en pie de igualdad por todas las niñas del derecho a la educación". Documento disponible en: https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G22/339/49/PDF/G2233949.pdf?OpenElement

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023). "¿Por qué es importante centrarse en el derecho a la Educación Superior?" Documento disponible en: https://www.iesalc.unesco.org/el-derecho-a-la-educacion-superior/que-necesita-saber/

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003). "Educación para los Derechos Humanos". Documento disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131836_spa/PDF/131836spa.pdf.multi

Polo, Luis (2020). *Fundamentos filosóficos de los Derechos Humanos.* Grandes Gráficos, Lima.

Rodríguez, Giovanny (2022). "Fundamentos filosóficos de los Derechos Humanos: un equilibrio entre la ética y los derechos supranacionales". *Dictum, Revista de Ciencias Jurídicas y Políticas,* Vol. 1, Núm. 1, pp. 80-93. https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/dictum/article/view/130/151

Rodríguez, Susan; Reyes, Graciela; Yzquierdo Pérez, Luis & Zavala, Luis (2022). "Educación y Derechos Humanos: Enfoques desde una perspectiva crítica latinoamericana". Encuentros. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*. Núm. 15, pp. 438–449. https://doi.org/10.5281/zenodo.5980145

Rosillo, Alejandro (2016). "Repensar Derechos Humanos desde la liberación y la descolonialidad". *Revista Direito e Práxis*, Vol. 7, Núm. 13, pp. 721-749. https://www.redalyc.org/pdf/3509/350944882023.pdf

Torrado, Jesús (2012). "Fundamentos de los Derechos Humanos". *Argumenta – UENP*, Núm. 16, pp. 223-246.

ENCUENTROS | Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico pp: 32-39

ODS 4 Y UNIVERSIDAD: PROSPECTIVAS PARA EL DESARROLLO SOCIAL EN AMÉRICA LATINA.

SDG 4 and university: perspectives of social development in Latin America

Ena Cecilia Obando-Peralta
Universidad Privada del Norte. Trujillo, Perú.
ena.obando@upn.pe
https://orcid.org/0000-0001-5734-6764.

Patricio Federico Lewis-Zúñiga
Universidad Católica de Santa María. Arequipa, Perú.
plewis@ucsm.edu.pe
https://orcid.org/0000-0002-7468-6258

Lina Iris Palacios-Serna
Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo, Perú.
lpalacioss1@upao.edu.pe.
https://orcid.org/0000-0001-5492-3298

Luis Angel Zavala-Espino
Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo, Peru.
lzavalae@upao.edu.pe
https://orcid.org/0000-0002-0939-5024

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.11114469

RESUMEN

La educación superior ha tenido un crecimiento acelerado en los últimos tiempos, sobre todo en América Latina y el Caribe, significando, de acuerdo a las interpretaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, un referente para el progreso material de los pueblos. Como parte de los objetivos para alcanzar el Desarrollo Sostenible, el ODS 4 insta a brindar acceso a la educación de calidad a todos los individuos, lo que no puede ser alcanzado sin una educación superior que haga frente a las urgencias sociales, lo que significa trabajar en pro del bienestar social y de la democratización de la educación, implementando medidas certeras para que la sustentabilidad y una visión ecológica e incluyente de la educación se haga presente en los escenarios académicos, como programas formales e informales de educación permanente. Como tal, se sostiene que el logro del Desarrollo Sostenible implica una tarea conjunta, donde la universidad tiene la tarea de conectar el avance de la ciencia con los sectores vulnerables, garantizando así el crecimiento sostenido y la protección planetaria.

Palabras claves: Desarrollo Sostenible, ODS 4, universidad, bienestar social, América Latina.

ABSTRACT

Higher education has had accelerated growth in recent times, especially in Latin America and the Caribbean, meaning, according to the interpretations of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, a reference for the material progress of the people. As part of the objectives to achieve Sustainable Development, SDG 4 calls for providing access to quality education to all individuals, which cannot be achieved without higher education that addresses social emergencies, which means working in favor of social well-being and the democratization of education, implementing accurate measures so that sustainability and an ecological and inclusive vision of education are present in academic settings, such as formal and informal continuing education programs. As such, it is maintained that the achievement of Sustainable Development implies a joint task, where the university has the task of connecting the advancement of science with vulnerable sectors, thus guaranteeing sustained growth and planetary protection.

Keywords: sustainable development, SDG 4, university, social welfare, Latin America.

RECIBIDO: 02/09/2023 ACEPTADO: 05/01/2024

INTRODUCCIÓN

La presente investigación, desarrollada bajo un enfoque hermenéutico-documental, analiza la incidencia del ODS 4 sobre la educación superior, haciendo referencia a sus limitaciones y condicionamientos dentro del contexto *sui generis* latinoamericano. Por ende, se toman en consideración los documentos propiciados por la Organización de las Naciones Unidas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, entre otros. En estos se precisan las articulaciones conceptuales del ODS 4 con la educación universitaria y su relevancia para el contexto actual.

De acuerdo a esto, se hace un reconocimiento al ODS 4, en tanto plantea la revisión crítica de la educación, como un cuestionamiento a los contextos asimétricos y excluyentes del presente, agudizados por fenómenos externos, como la pandemia COVID-19, lo que obliga a la formulación de políticas públicas acordes a las necesidades sociales. Con ello, se deja en evidencia el compromiso político, económico, social y medioambiental de este objetivo, con planes de acción a corto, mediano y largo plazo, que direcciona y proporciona métodos para superar los impases de los escenarios sociales adversos.

El desarrollo sostenible

El uso del término Desarrollo Sostenible tiene orígenes específicos, cuando en el informe de la *World Conservation Union,* se utiliza para indicar la importancia del desarrollo, pero preservando el medioambiente, el ecosistema y la biodiversidad, en cuyo caso, el reto residía en integrar el progreso económico y material, con los ideales conservacionistas y medioambientales. Esta definición fue llevada a la palestra pública y continúo diversificándose en diversos escenarios, como en el Informe Brundtlan (CMMAD, 1987), la Agenda 21 (Cumbre de la Tierra en Río de Janeiro, Brasil en 1992), y la Cumbre Mundial en Johannesburgo en 2002 (Mejía et. al, 2021). La orientación de estas discusiones se centraba en cómo articular el desarrollo humano con el desarrollo ecológico y planetario, a la vez que se consideraban relevantes las perspectivas intergeneracionales o, en otras palabras, la posibilidad de brindar un planeta saludable a las generaciones futuras (Alvarado, 2019).

A partir del año 2000, tras una escalada global de la pobreza, se establecen los Objetivos de Desarrollo del Milenio, cuya meta era la erradicación de la pobreza extrema, el hambre, prevenir las enfermedades mortales, garantizar el derecho a la educación, entre otras necesidades acuciantes del contexto histórico. No obstante, con el paso de los años, las problemáticas humanas continuaban avanzando a nivel global y los mencionados objetivos no fueron consolidados, por lo que se dio la transición hacia la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Así, la discusión sobre los Objetivos para el Desarrollo Sostenible fue inaugurada en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible, llevada a cabo en el año 2012 en Río de Janeiro, hasta lograrse su concreción y aprobación en el seno de la Organización de las Naciones Unidas en el año 2015, con lo que se aspira fijar un conjunto de objetivos comunes, interconectados, pero que sean capaces de hacer frente a divergencias económicas, políticas, sociales y medioambientales (Faro Educativo, 2022).

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016), la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible comprende un plan de acción mancomunado, donde se compromete a la participación activa de los organis-

mos gubernamentales, las entidades privadas, las comunidades, las universidades y todos aquellos actores que forman parte de la sociedad. Los diecisiete (17) objetivos propuestos son integrados, comunes e indivisibles, conectan las tres dimensiones del Desarrollo Sostenible: económico, social y ecológico. Esto pone en evidencia el carácter universal y necesario de la sustentabilidad, resumiendo las prospectivas para el cambio social.

De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas (2015), los objetivos propuestos son:

- ODS 1. Poner fin a la pobreza en todas sus formas y en todo el mundo.
- ODS 2. Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible.
- ODS 3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades.
- ODS 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
- ODS 5. Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas.
- ODS 6. Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos.
- ODS 7. Garantizar el acceso a una energía asequible, fiable, sostenible y moderna para todos.
- ODS 8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.
- ODS 9. Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación.
- ODS 10. Reducir la desigualdad en los países y entre ellos.
- ODS 11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
- ODS 12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.
- ODS 13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.
- ODS 14. Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos para el Desarrollo Sostenible.
- ODS 15. Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad
- ODS 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el Desarrollo Sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas
- ODS 17. Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible.

Los diecisiete (17) objetivos del Desarrollo Sostenible implican un plan de acción por cada área, sin que esto deje de afectar directamente los otros objetivos, cuya finalidad trasciende a lograr el equilibrio económico, social y medioambiental, por lo que su alcance es de nivel global y compromete la acción de todos los países, en particular de las naciones periféricas, con miras a la superación de circunstancias adversas, como la pobreza, el hambre, las enfermedades endémicas, la discriminación, la exclusión y demás factores condicionantes. Por

motivos como estos, exige un trabajo mancomunado, empleo de herramientas tecnológicas, de recursos humanos, financieros y la interacción social (PNUD, 2016).

El ODS 4

La educación ocupa un lugar central en la Agenda 2030, dado el alcance de la misma, que supone la formación permanente en una serie de condicionamientos axiológicos, tales como la inclusión, equidad, justicia y solidaridad. El ODS 4, se encuentra íntimamente relacionado con el derecho a la educación, situación ampliamente debatida en la Conferencia Mundial de sobre Educación para Todos, realizada en Tailandia en el año 1990, donde se señaló la relevancia de la educación como derecho humano y se instó a los Estados a fijar estrategias y planes de acción para que la educación fuera universalizada, siguiendo criterios de equidad y justicia social, satisfaciendo las necesidades mínimas de las personas para aprendizajes inclusivos, acordes a las dinámicas del contexto. Mismo caso fue evidenciado en las discusiones del Foro Mundial de Educación realizado en Senegal en el año 2000, donde se establecieron una serie de estrategias para la educación en el futuro, entre las que destacaban la disminución de la desigualdad de género, las disparidades sociales y las propuestas para las mejoras educativas, que incluía la formación en civismo y democracia (Foro Educativo, 2022).

El ODS 4 presenta una visión inclusiva de la educación, ya que señala que los aprendizajes son necesarios durante toda la vida. Con ello se tiende hacia prácticas educativas equitativas, asumiendo el carácter complejo y holístico de la educación, que abarca todos sus niveles formales, pero también considera la formación permanente, informal, cívica, democrática, para la paz y para el respeto permanente entre seres humanos. Esto implica la igualdad de oportunidades, igualdad de género, respeto, tolerancia y acceso a la capacitación, formación y educación de los sectores vulnerables: indígenas, campesinos, afrodescendientes, personas con discapacidad, de la tercera edad, entre otros. Así, se asume que el aprendizaje es un proceso de vida, de adquisición de conocimientos, de competencias, de puesta en práctica de habilidades, tanto profesionales como informales, con el fin de beneficiar la sociedad y de interconectarse con los logros de otros objetivos de la Agenda 2030.

Pero es sabido que para alcanzar el ODS 4, es indispensable el cumplimiento de sus metas que, de acuerdo a la UNESCO (2016B), pueden subdividirse en metas cuantitativas y cualitativas.

- **Cuantitativas:** denotan el compromiso de universalizar la educación, reducir el número de desigualdades, fomentar la paridad de género, velar por que los niños menores de doce años tengan acceso a la educación, a servicios de atención y que los jóvenes entre quince y veinticuatro años adquieran competencias en lectura, escritura y matemáticas.
- **Cualitativas:** señalan la complejidad de cada contexto, pero sin dejar de enfocarse en la urgencia de universalizar la educación, haciendo un llamamiento a la formación ciudadana, a la creación de entornos de aprendizaje inclusivos, a garantizar condiciones adecuadas para la educación.

La integración de las metas cuantitativas y cualitativas marcan un camino hacia la adecuación y armonización de políticas públicas educativas, hacia planes de formación a nivel internacional, a medir los niveles de excelencia de la educación en el contexto global, pero también a armonizar los planes de educación formal, en todos sus niveles, con el ODS 4,

por lo que, de acuerdo a las necesidades específicas de cada país, los indicadores cuantitativos o cualitativos podrían variar, mostrando signos de mejoría o de retroceso, según fuere el caso. Por esta razón, las metas del ODS se asumen como procesos que encaminan la formulación de políticas educativas, la planeación de los aprendizajes, la gestión del saber y la serie de mecanismos a emplear para lograr educación de calidad (UNESCO, 2016B).

En virtud de lo anterior, la UNESCO (2016A), considera relevante el papel del e ODS 4, en tanto la ve la educación como:

- **Un derecho humano:** posee un carácter habilitador, puesto que garantiza el acceso de los individuos la igualdad de condiciones en los aprendizajes inclusivos, equitativos y de calidad, sin disparidades, donde la realización individual y comunitaria es esencia, lo que amerita la formación axiológica permanente.
- **Un bien público:** consecuencia de esto, el Estado a de adecuar políticas acordes para la protección de este derecho y garantizar la calidad educativa, la formación del pensamiento crítico, emancipado, con plena capacidad de incidir positivamente en el contexto social circundante.
- **Un acto inclusivo:** el género no ha de ser una limitación para el acceso de a la educación, ya que la igualdad es necesaria para la formación de hombres y mujeres por igual, conectando esto con las posibilidades de superar contextos asimétricos y opresivos.

Con esto se pretende ampliar los esfuerzos para lograr la realización plena de la educación como un derecho humano, a través del ejercicio político adecuado, que conduzca a la inclusión y a la formación de una ciudadanía responsable, caracterizada por la igualdad, el respeto, la tolerancia, la inclusión y la búsqueda a la resolución pacífica de los conflictos presentes en la sociedad. El ODS 4 contempla la educación, la formación y creación de condiciones epistémicas, pedagógicas y ontológicas divergentes, la consolidación de elementos políticos y democráticos de la educación, previniendo las tensiones sociales y las asimetrías a la hora de acceder al saber.

ODS 4 y la educación superior en américa latina

Para la UNESCO (2023), el ODS 4 tiene entre sus metas centrales el crecimiento exponencial de las oportunidades de acceso a la educación superior, sin discriminación y basada en cualidades equitativas. En línea general, se plantea realizar esfuerzos significativos por democratizar el conocimiento en el contexto latinoamericano, evidenciable en una creciente demanda de cupos en las universidades de Brasil, México, Argentina o Uruguay que, además de ampliar su matrícula, se han destacado por la creación y puesta en funcionamiento de nuevas universidades y proyectos de financiamiento o gratuidad para la educación superior. En este contexto, Chile y México han dado importantes avances en cuanto al apoyo financiero a estudiantes, mientras que Venezuela, Argentina, Ecuador y Uruguay, cuentan con políticas públicas específicas que garantizan la gratuidad de la educación universitaria, el acceso a poblaciones minoritarias y de los sectores vulnerables de la sociedad.

El carácter intercultural de la universidad también ha sido una preocupación permanente para la educación superior latinoamericana, brindando oportunidad para el desarrollo del saber en lenguas autóctonas y propiciar el diálogo de saberes, lo que conlleva reformas a los cimientos de las políticas educativas hegemónicas y la puesta en práctica de la educación superior inclusiva, como uno de

los ejes fundamentales del Desarrollo Sostenible. Asimismo, dichas reformas han estado orientadas hacia la calidad educativa, la acreditación internacional, los intercambios permanentes y crecientes entre saberes, que juega un papel relevante, no sólo en la formación profesoral y del estudiantado, sino como requisito para que las universidades mantengan su posicionamiento dentro de las estructuras sociales (UNESCO, 2023).

No obstante, para la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2019), la región mantiene una serie de problemáticas constantes. Pese a su masificación, la educación superior no deja de tener importantes índices de deserción, con pocas probabilidades de reingreso luego de la salida del sistema universitario, a lo que se suma el constante desafío de la formación pedagógica, los criterios humanísticos dentro de las aulas de clase, la falta de innovación tecnológica, el distanciamiento con respecto al uso de tecnologías de punta como es habitual en las universidades del primer mundo, así como las importantes brechas estructurales, que incluyen disparidades salariales, educativas, de calidad de vida, de limitación en las oportunidades de estudios, de acceso al mercado laboral, discriminación de género o poca inversión en programas que conecten a las universidades con la comunidad, con planes de extensión para prevenir situaciones palpables como la violencia de género, el feminicidio, la exclusión, discriminación, xenofobia, la pobreza, el trabajo informal, entre otros aspectos.

En América Latina y el Caribe, la tasa de matrícula estudiantil tuvo mejoras porcentuales entre el año 2015 al 2020. Empero, tras la pandemia COVID-19, el ritmo de acceso a la educación universitaria ha decrecido, como también lo han hecho las brechas en el acceso a la educación entre mujeres y hombres. A estos elementos se integran las tensiones políticas internas de los países, las brechas socioeconómicas, la creciente privatización de la educación y merma de calidad de las universidades públicas, que han contribuido en el aumento de las desigualdades sociales, la distribución equitativa de las riquezas, disparidades en la educación superior y la diversificación de la oferta y la demanda en el acceso a la educación superior (UNESCO et. al, 2022).

Como puede notarse, la pandemia generó un efecto negativo sobre las universidades públicas, dando oportunidad de crecimiento a la educación privada. Si bien algunos países apostaron por la flexibilización y la búsqueda de soluciones tecnológicas, la falta de equipamiento de las universidades públicas, de sus docentes y estudiantes, fue perjudicial y dejó al descubierto una brecha que ha de solventarse, promoviendo el acceso a las tecnologías, a la capacitación en investigación, en formación en postgrado y en la democratización del saber. En virtud de lo anterior, las tendencias políticas han de orientarse hacia la resolución de conflictos específicos de las universidades, al fortalecimiento de las mismas y a la revisión de los marcos normativos de las políticas públicas universitarias (UNESCO et. al, 2022).

Esto obliga a mejoras permanente en cuanto a las condiciones materiales de la educación superior, a la dignificación de la profesión docentes, de la actualización de los requerimientos de cada nación en lo tocante a la definición de calidad educativa y calidad de vida, lo que supone la inversión económica en los sistemas educativos universitarios, con una acentuada participación democrática de la sociedad civil y de la comunidad. Si bien en el contexto latinoamericano son evidenciables las mejoras en políticas públicas educativas, los contextos asimétricos requieren de atención, de la misma forma que la universidad necesita de procesos de diagnósticos para cubrir las demandas del estudiantado, que es definible

por su diversidad étnica, sexual, geográfica, religiosa. Atendiendo a ello, se asume el reto de adecuar los contenidos educativos, de mejorar las mallas curriculares, de promover servicios de atención en necesidades básicas, como las prácticas interculturales, la salud, el tratamiento psicológico, además de formar permanentemente en el alcance de los objetivos del Desarrollo Sostenible (CEPAL, 2019).

En el escenario latinoamericano, las naciones se encuentran en fases distintas en lo referido a los logros, alcances y retrocesos del ODS 4. En el seno de la educación superior, es de carácter obligatorio el debate sobre las tensiones y repercusiones del Desarrollo Sostenible sobre las políticas educativas, sobre su planificación, planeamiento y estrategias para su aplicación eficaz. Dada las características peculiares de América Latina, el ODS 4 puede utilizarse como medio para interconectar las perspectivas de la calidad educativa con la calidad de vida, el buen vivir y las dimensiones legislativas y jurídicas pertinentes para ello, siendo un reto para superar las tensiones sociales, las deficiencias estructurales universitarias, la complejidad de las dinámicas asimétricas y las estadísticas negativas en lo referido a la deserción de la educación superior.

Para la UNESCO (2016B), es prioritaria la revisión permanente del ODS 4, lo que obliga a:

- Integrar esfuerzos de los diversos actores sociales.
- Adecuar las políticas públicas educativas a los objetivos del Desarrollo Sostenible.
- Dimensionar las prioridades de la educación.
- Proyectar los costos y resultados de la educación para el Desarrollo Sostenible.
- Mejorar los sistemas educativos y su proyección dentro de la sociedad.

En consecuencia, el avance del ODS 4 se encuentra determinado por la serie de esfuerzos y aplicación de políticas precisas para romper con los paradigmas hegemónicos de la educación. Se busca una educación de calidad, donde se privilegie la igualdad, la equidad y la justicia social, sin perder de vista las dimensiones históricas y políticas de la educación latinoamericana, las vulnerabilidades y los contextos asimétricos a solventar. Se reconoce así el valor de las personas, de la diversidad étnica, cultural, religiosa, la perspectiva de género, la naturaleza cambiante del mundo, la relevancia del diálogo intercultural, lo que da como resultado la reducción de las desigualdades sociales, la puesta en práctica de un sistema axiológico diferente, comprometido con la identidad propia de los pueblos. Esto obliga a abordad y reconocer la diversidad cultural, definida por elementos sociales precisos, al tiempo que considera la relevancia del derecho a la educación y las relaciones complejas suscitadas en torno a esta.

CONCLUSIÓN

El Desarrollo Sostenible posee una serie de objetivos que se caracterizan por su cohesión e interés por el beneficio de la sociedad. Esto puede observarse en su plan de acción de la Agenda 2030, donde se establecen una serie de metas para la resolución de problemas globales, ampliar la participación democrática, buscar el equilibrio entre la economía, lo social y lo económico, fomentando, a su vez, una sociedad más justa e inclusiva. Para que esto se convierta en realidad, se requiere de la acción y puesta en práctica de cada uno de estos objetivos, con el fin de integrarse en las dinámicas de la sociedad, propiciando la calidad de vida y la formación permanente de los individuos en torno a la urgencia de la sustentabilidad y la sostenibilidad.

En el marco de esta discusión, el ODS 4 es un objetivo clave, que tiene

como fin la formación de los individuos en todos los niveles, que sirve también como denuncia a los contextos asimétricos y vulnerabilidades presentes en la sociedad. En otras palabras, reorienta el papel de la educación universitaria, al señalar las anomalías y quiebres existentes, mientras propone una visión holística de la universidad, donde se impulse su interacción con la comunidad, con lo económico y con lo medioambiental, con el buen vivir y el diálogo intercultural, siendo estos los sustentos teóricos y prácticos del Desarrollo Sostenible.

No se trata de la inserción del Desarrollo Sostenible como una unidad curricular de estudio, sino que el ODS 4 impulse los cambios dentro de las estructuras educativas, contemplando el cambio de las universidades, la democratización del saber y la penetración de la universidad a las comunidades. Es una respuesta clara a las demandas crecientes de la sociedad hacia la universidad, buscando contribuir en el beneficio planetario y en la perspectiva intergeneracional.

REFERENCIAS

Alvarado, José (2019). "Horizontes de la ética medioambiental: consideraciones intergeneracionales". *Revista de Filosofía,* 36(91). https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/31468

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2019). "ODS 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos en América Latina y el Caribe". Documento disponible en: https://www.cepal.org/sites/default/files/static/files/ods4_c1900792_web_0.pdf

Faro Educativo (2022). "Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4): Educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas y todos". Documento disponible en: https://faroeducativo.ibero.mx/wp-content/uploads/2022/01/ods4-instantanea.pdf

Mejía, Loreley; Cujia, Sileny & Liñán, Yuly (2021). "Desarrollo Sostenible: Crítica al modelo de civilización occidental". *Revista de Filosofía*, *38*. https://doi.org/10.5281/zenodo.5140690

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023). "Avances hacia el ODS 4 en educación superior: Desafíos y respuestas en América Latina y el Caribe". Documento disponible en: https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2023/01/Documento-de-Trabajo-03_Espanol_FINAL-1.pdf

Organización de las Naciones Unidas (2015). "Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Documento disponible en: https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016A). "Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030". Documento disponible en: https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4_0.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016B). "Integración del ODS 4 – Educación 2030 en la formulación de políticas y planeamiento para todo el sector". Documento disponible en: https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/246475s.pdf

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2016). "Apoyo del PNUD a la implementación del Objetivo de Desarrollo Sostenible 1". Documento disponible en: https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/es/SDG_1_Spanish.pdf

UNESCO / CEPAL / UNICEF (2022). "La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030". Documento disponible en: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/48153/S2200834_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ENCUENTROS | Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico pp: 40-47

EL ROL DE LA UNIVERSIDAD EN EL DESARROLLO SOCIAL DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA EN EL SIGLO XXI

The role of the university in the social development of science and technology in the 21st century

Lilliana Regina Sosaya-Rodríguez
Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo, Perú
lilisosaya88@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7536-9465

Nelson Antonio Angeles-Quinones
Universidad Privada del Norte. Trujillo, Perú.
nelson.angeles@upn.pe.
https://orcid.org/0000-0002-7135-8902

Ronal Manolo Zegarra-Arevalo
Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo, Perú.
rzegarraa@upao.edu.pe
https://orcid.org/0000-0002-3986-1831

Juan David Jiménez-Vera
Universidad César Vallejo. Trujillo, Perú.
jjimenezve22@ucvvirtual.edu.pe.
https://orcid.org/0009-0005-5757-1087.

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: https://doi.org 10.5281/zenodo.11114480

RESUMEN

En el siglo XXI, las universidades se encuentran ante una serie de desafíos, retos y posibilidades, tales como su inserción en el mundo digital, en la hiperconectividad, en el avance de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), así como la incursión en el uso de la inteligencia artificial, siendo elementos que caracterizan las orientaciones de la educación superior del presente. En tal sentido, la misión de la universidad se centra en respaldar el crecimiento de la investigación científica, cuyo impacto trascienda el valor comercial y se constituya en un bien social, que facilite las actividades cotidianas y básicas del ser humano, que se conecte con los principios de la sostenibilidad y sustentabilidad. Basado en estos lineamientos conceptuales, la presente investigación explora el papel que desempeña la universidad contemporánea en el desarrollo de la ciencia, haciendo énfasis en la urgencia de conectar la producción científica con el desarrollo social, ecológico, económico y comunitario.

Palabras claves: Universidad, investigación, ciencia, tecnología, desarrollo social.

ABSTRACT

In the 21st century, universities are faced with a series of challenges, challenges and possibilities, such as their insertion into the digital world, hyperconnectivity, the advancement of Information and Communication Technologies (ICT), as well as incursion into the use of artificial intelligence, being elements that characterize the orientations of higher education today. In this sense, the mission of the university focuses on supporting the growth of scientific research, whose impact transcends commercial value and constitutes a social good, which facilitates the daily and basic activities of human beings, which connects with the principles of sustainability and sustainability. Based on these conceptual guidelines, this research explores the role that the contemporary university plays in the development of science, emphasizing the urgency of connecting scientific production with social, ecological, economic and community development.

Keywords: university, research, science, technology, social development.

RECIBIDO: 12/09/2023 ACEPTADO: 17/12/2023

INTRODUCCIÓN

Desde su creación, las universidades han sido pensadas para mantener interacción con la sociedad, sirviendo como administradoras del saber, la cultura y de formación profesional. De esto deriva el constante interés por mantenerse activa en la investigación, sirviendo de aliciente para el desarrollo tecnológico y la consolidación de la ciencia. Así, la investigación se vuelve el horizonte de las universidades, centralizando la producción científica y dando paso, no sólo a la formación profesional, sino a la universalización del saber, lo que implica reconducción de la educación superior y aplicación´ de técnicas y conocimientos, de acuerdo a los intereses de la sociedad del conocimiento.

Se busca con ello la presencia de universidades caracterizadas por el contacto con la sociedad, para lograr forjar una cultura investigativa, diversificada, holística, creciente y encaminada hacia el beneficio social y productivo. Esta actitud ha estado presente en la historia de la universidad; sin embargo, en la actualidad, la universidad tiene la oportunidad de hacer uso de los avances de la ciencia y servirse de ellos para ampliar sus horizontes, sin dejar de lado las tensiones sociales, económicas y políticas que se viven de trasfondo en las universidades latinoamericanas. En virtud de lo anterior, las universidades han venido distanciándose de su compromiso inicial hacia la ciencia y la sociedad, de mantener cohesionados estos elementos, convirtiendo a la universidad en un nicho económico, que responde a los intereses de la sociedad global.

Por esta razón, las universidades han dejado de fijar la pauta en cuanto al posicionamiento y empoderamiento de actores dentro de la sociedad, siendo una situación generalizada en el contexto latinoamericano. Para subvertir este orden equivoco de la educación superior, se ha de brindar oportunidades para el crecimiento de la ciencia y la tecnología, para que la investigación y aplicación de resultados esté destinado a la resolución de problemas inmediatos de la colectividad. En virtud de lo anterior, la presente investigación, desarrollada bajo un enfoque hermenéutico-documental, analiza el papel de la universidad en los espacios sociales, brindando una perspectiva crítica sobre el rol de la universidad en contextos asimétricos y marcados por la globalización.

Universidad y desarrollo social de la ciencia y la tecnología en américa latina

El desarrollo de la investigación es un pilar fundamental dentro de la educación superior, lo que posibilita generar nuevos conocimientos y brindar una cualidad protagónica a las universidades, que tienen como fin universalizar el saber, propiciando el crecimiento de la ciencia y el beneficio de la sociedad. La investigación dentro de las universidades e instituciones de educación superior, contribuye a la formación del pensamiento crítico y a la interacción de los educandos, educadores e investigadores con el entorno social, desarrollando habilidades, destrezas y competencias pertinentes para la resolución de problemas de índole social. Es una tarea con un valor pedagógico implícito, que trasciende de las actividades curriculares, que exige el compromiso de todos los actores universitarios con la ciencia, con la generación de conocimiento científico, el aprendizaje permanente y la divulgación del saber (Martínez & Castellanos, 2018). Se trata de un enfoque heurístico, que potencia la capacidad para la resolución de problemas tangibles, para la producción de conocimientos, realizar diagnósticos sobre la realidad, análisis de las circunstancias, además de adecuar, permanentemente, a los actores universitarios hacia la realidad (Ruíz & Torres, 2005).

En el contexto latinoamericano, las universidades han estado presentes desde el siglo XVI, siendo, en sus orígenes, mayoritariamente católicas, bajo las directrices de órdenes religiosas de los dominicos o franciscanos. Para el siglo XVII, ya existían cinco universidades de renombre dentro de América Latina: La Universidad de Santo Domingo, la Universidad de San Marcos de Lima, a Universidad Nacional de México, la Universidad de Michoacana y la Universidad de Puebla, ampliándose para el siglo XIX con la presencia de la Universidad de Córdoba, la Universidad de la Habana, la Universidad Javeriana, la Universidad Central de Venezuela, la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Autónoma de México, la Universidad San Carlos de Guatemala, la Universidad de la República de Uruguay, entre otras, que durante mucho tiempo fueron parte de las universidades más grandes e importantes del mundo, con una elevada matricula de jóvenes, que representaban la población productiva y la generación de relevo de la región (Bonilla, 2011).

Este carácter trascendente de la universidad se mantuvo a inicios del siglo XX, momento en que se presenta diversas reformas universitarias, cuando se asume su compromiso social y se extiende esta visión a la década de los años cuarenta y hasta la década de los setenta del mismo siglo. En este período histórico, se planteaba la posibilidad de conciliar las prácticas académicas e institucionales con las diversas luchas sociales, la democracia, manteniendo vivo el pensamiento crítico frente a las adversidades del pensamiento totalizador y la presencia de los regímenes dictatoriales y militares en la región. Superada esta etapa, se da lugar a la exclusividad del método científico, del auge del positivismo dentro de las instituciones universitarias, que demandaba la acreditación permanente de la productividad científica, su evaluación externa y por pares internacionales, hecho que, aunque beneficioso, daba inicio a al distanciamiento de la universidad con el entorno social (Pérez et. al, 2009).

Como parte de este distanciamiento, surgieron una serie de universidades alienadas a la economía global, lo que significo abrirse paso al lucro y a la mercantilización de la educación, hecho que se empezó a sentir desde la década de los años setenta, cuando la visión utilitarista y la competitividad laboral marcaron los estándares de calidad de la educación superior, siendo un efecto multiplicador del mercado, a través del cual se reorganizaría la educación, aumentando las brechas sociales y la desigualdad (Pérez et. al, 2009). Esta adecuación de la universidad obedecía a la reorganización del mercado global y de sus organismos rectores, cuya propuesta radicaba en globalizar e instrumentalizar la educación universitaria (Serrano et, al, 2014).

El crecimiento que tuvieron las universidades de origen público o privado en América Latina, ha repercutido en las prospectivas para el desarrollo integral de la región, dado que la mayor parte de investigaciones y de avances tecnológicos, son producto de las universidades. El número de docentes que cumple funciones investigativas es relevante, lo que denota la fortaleza de los sistemas educativos universitarios y la versatilidad de constituirse en centros de investigación de alto nivel, de producción científica y adecuación tecnológica. En rasgos generales, las universidades latinoamericanas han mantenido un mayor número de registros de patentes tecnológicas que las universidades del exterior, evidenciando su potencial para integrarse al sector productivo y para responder a las demandas sociales (OCTS, 2018).

En el sector universitario, América Latina ha concentrado esfuerzos en el desarrollo de la ciencia, en la permanencia de una cultura científica, hecho que ha sido notorio a partir de la segunda mitad del siglo XX, cuando

comenzaron a crearse instituciones de investigación de mano de las universidades y de organismos gubernamentales para promover y financiar la ciencia, el aumento en la matrícula universitaria y las crecientes demandas de estudios de postgrado. Esta etapa de florecimiento de la ciencia tuvo su limitación con la llegada de la década de los años ochenta, cuando los países latinoamericanos comenzaron las recesiones económicas, padeciendo de la crisis, teniendo importantes mermas en su desarrollo (Vessuri, 1998).

Para la década de los años noventa, la ciencia se debatía en un desarrollo inconsistente, pero se mantenía un alto nivel de investigación, bajo la modalidad de financiamiento público, gozando del prestigio a nivel internacional. Pese a esto, la permanencia de la investigación muchas veces chocaba con la realidad, reflejado en el decaimiento de algunas universidades y con las crecientes exigencias de las políticas públicas de adecuar las investigaciones a las demandas específicas de los Estados. A esto se sumó la falta de inversión, de incentivos, las condiciones laborales deplorables, la deslegitimación de la actividad científica y la falta de promoción y estímulo de la investigación, lo que derivó en la migración de profesionales, siendo una `pérdida importante de capital humano para la región (Vessuri, 1998).

Esto significó una etapa de crisis de la investigación a nivel universitario, lo que motivó la búsqueda de incentivos externos y extranjeros, que coincidieron con la investigación de temas de origen internacional, ajenos a las necesidades del contexto *sui generis* latinoamericano. Empero, esto mantuvo viva la tradición investigativa dentro de la universidad, bajo reformas pactadas por los entes gubernamentales y los organismos internacionales, lo que produjo resistencia por parte de los docentes e investigadores, que veían limitado los alcances de su investigación y el sometimiento a pautas emanadas por intereses ajenos a la ciencia. Por otro lado, en este contexto también se vivieron cambios sustanciales en cuanto a los órganos de gobierno universitarios, en las nuevas definiciones de democracia universitaria, trayendo una serie de problemáticas conceptuales y burocráticas, que limitaban el avance de la ciencia y la tecnología (Vessuri, 1998).

Para el siglo XXI, la distribución desigual de la economía, la inequidad social y la adecuación a tiempo de tecnologías de punta, se encontraba enteramente determinado por el sistema capitalista, que reproducía dentro de las universidades latinoamericanas esquemas de distribución de riquezas similares al contexto social. Consecuencia de esto, las universidades vieron limitados su campo de acción, al no poder incidir trascendentalmente sobre la pobreza, la violencia, la corrupción y otra serie de prácticas caducas insertas en las formas de vida de la región. De igual forma, la universidad latinoamericana no ha podido hacer frente al deterioro ecológico, producto de la racionalidad de la sociedad industrial; por ende, la universidad es deudora de ese impulso estratégico para propiciar los cambios sociales, el desarrollo equitativo y sostenible de los pueblos (OCTS, 2018).

Pese a su papel esencial dentro de la sociedad, las universidades en la región enfrentan la tarea de adecuarse a la calidad científica global, siendo esta una exigencia básica para demostrar las capacidades implícitas del contexto latinoamericano. Esto obedece a un plan permanente de transformación universitaria, que deriva en mejoras sociales, conducidas por la actividad científica, las adecuaciones tecnológicas y las luchas constantes por subvertir los órdenes hegemónicos presentes y las disparidades entre cada una de las naciones latinoamericanas. La universidad, como tal, ha de impulsar la investiga-

ción científica, con miras a integrase a la producción regional, a crear actores dinámicos, a fundar empresas, órganos de gobierno, institutos y centros de investigación, siendo un impulso permanente para la actividad científica y para el acercamiento de la universidad a la sociedad (OCTS, 2018).

En base a estos argumentos, las universidades tienen entre sus tareas replantear las prácticas pedagógicas y a perfeccionarlas en base a la capacidad investigativas, a la revisión permanente, a la interpelación de la sociedad y a la capacidad de adecuarse a las exigencias de la sociedad. No obstante, en las últimas décadas, el modelo de universidad latinoamericana ha venido decayendo, siendo las ciencias de la salud de las áreas más afectadas, seguida de las actividades agrarias, motivado por la poca inversión y adecuación de las políticas públicas a las exigencias del contexto, estableciendo nuevos distanciamientos con respecto a los países céntricos (Dáher et. al, 2018).

Asimismo, las universidades latinoamericanas han tenido que adecuarse a las luchas permanentes con la lógica empresarial y comercial, con pugnas permanentes con el Estado, lo que ha repercutido negativamente sobre su desarrollo. Como parte de estas tensiones, la adecuación a las tecnologías y el crecimiento de actividades novedosas, como el uso de la inteligencia artificial, se mantienen distantes de la mayoría de universidades, llevando a mediciones negativas en lo tocante a su desempeño. Consecuentemente, se evidencian problemas de trasfondo político en el desarrollo de la investigación y la ciencia universitaria, de responsabilidad social de la universidad y del Estado ante sus habitantes, de distanciamiento con la comunidad, donde los educandos, además de no interconectarse con la investigación científica, no tienen presencia dentro de las comunidades. Esto implica pensar en un nuevo modelo de universidad, con una metodología diferente, investigativa, estratégica, que evalúe cada contexto social, para así reformular sus objetivos y conectar la producción académica con la sociedad, con la aplicación práctica de los conocimientos, comunicando el saber, adecuándose a contextos interculturales, heterogéneos, estratégicos, encaminados para mejorar la calidad de vida de los individuos y de la región (Dáher et. al, 2018).

Lograrlo es un proceso complicado, comprometido con prácticas distintas, conocimientos alternativos y, sobre todo, modificar las formas de educar, centrándose en fomentar la cultura investigativa, como una habilidad práctica, necesaria para la formación de los educandos, lo que amerita el accionar del profesor y del estudiante, pero también de las condiciones óptimas propiciadas por la institución y por el Estado, para que el docente-investigador pueda coordinar la producción de conocimientos, de saberes prácticos, diagnosticar la realidad de su estudiantado, pero también de la problemática social que quieren resolver. De este modo, la función de la universidad es brindar en encuentro entre la ciencia, el investigador, el educando y la comunidad, impulsando las mejoras de la sociedad (Delgado, 2016).

Universidad, desarrollo y transformación social en américa latina

En el escenario actual, América Latina se encuentra en una etapa de desaceleración económica, con altos niveles de inflación y estanflación, que generan presión económica dentro de los sectores vulnerables. La búsqueda de la estabilidad es un signo de resiliencia, donde todos los actores sociales, particularmente la universidad, han de intervenir para propiciar cambios estructurales en la sociedad; empero, las desigualdades sociales, las crisis ecológicas, las tensiones políticas y militares, las asimetrías y

la lógica instrumental presente en la universidad, representan obstáculos para la el progreso material de los pueblos de la región (Alvarado, 2023).

De acuerdo a lo planteado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2009), los logros de las universidades latinoamericanas en materia de ciencia, tecnología e innovación, han venido decayendo con respecto a la producción científica del resto del mundo, lo que repercute en la proliferación de sistemas ineficientes y burocratización de la actividad de la ciencia, significando una debilidad para el desarrollo regional. Este escenario se agudiza con los elementos externos a la universidad, el crecimiento de la actividad privada y los pocos incentivos que estos y el Estado remiten a la educación superior, creando un vacío en los procesos de formación de generaciones de relevo y mermas en el mantenimiento de investigadores versados en las diversas disciplinas de la ciencia.

Este distanciamiento de la universidad con la comunidad y los sectores productivos, públicos o privados, resta posibilidades de intercambios y de encuentros con la dimensión ontológica presente, influyendo en la importación de bienes, de tecnologías, lo que deriva en políticas de dependencia científica, tecnológica y económica permanente y la nula inversión para la investigación regional. Siendo responsables las universidades de la investigación, la ciencia y de la formación profesional, se ha mantenido un ingreso económico para esta actividad de moderado a bajo, distanciándose de las políticas públicas impulsadas para el crecimiento económico. En otras palabras, es de urgencia que el Estado asuma políticas públicas de apoyo a la investigación, ligadas a la resolución de problemas sociales estructurales y de apoyo a los sectores productivos locales (CEPAL, 2009).

Para el Grupo Banco Mundial (2017), la educación superior en América Latina ha tenido un repunte en los últimos años, producto de la expansión iniciada en el nuevo milenio, como parte del crecimiento de la actividad económica, de la abundancia fiscal, del crecimiento de la clase media, resultando en el acceso a las universidades de nuevos actores y de los sectores vulnerables. Así, se da apertura a una nueva visión de universidad, con un nuevo panorama, nuevas perspectivas y prospectivas, que incluyen el ingreso a programas de formación, preocupándose por la calidad educativa, pero también por la equidad y justicia social. Esta etapa de consolidación de la inclusión universitaria ha tenido que sortear obstáculos con las asimetrías en la sociedad de la información, los sesgos cognitivos e ideológicos, las disparidades en el mercado laboral y demás condicionamientos e indicadores permanentes.

En el siglo XXI, la universidad latinoamericana tiene la tarea de intervenir en el desarrollo social de la ciencia y la tecnología, de acercar nuevamente la educación superior a las comunidades, redefiniendo su rol dentro de la región. Entendido así, la universidad tiene el compromiso de lograr la inclusión, la equidad y la justicia, solventando escenarios asimétricos desfavorables, como la pobreza, la violencia, la corrupción y la fragmentación social. La universidad es un ente al servicio de la ciencia y la tecnología, pero también para la transformación de la sociedad, para procurar el desarrollo en términos de sustentabilidad y sostenibilidad, lo cual es posible por medio de la interconexión de todos los actores que hacen vida en la universidad. Según esta perspectiva, la universidad ya no es considerada como parte de las elites ni divulgadora de la racionalidad instrumental o de los ideales de la globalización hegemónica, sino que se abre espacios hacia el compromiso social, que incluye la formación de profesionales con conciencia social, con interés por la realidad histórica, los problemas comunitarios y con la capacidad técnica de afrontarlos,

pero también bajo los supuestos de impulsar el desarrollo científico y tecnológico, que puede ayudar al desarrollo integral de la región, preservar la cultura y romper con las ideologías totalitarias (Pérez et. al, 2009).

En medio de los escenarios conflictivos, la universidad latinoamericana tiene la tarea de impulsar responsablemente el desarrollo estratégico, planificado y coherente, la gobernanza local y regional, que articule las dimensiones económicas, políticas y ecológicas del contexto. Con ello se hace alusión a la urgencia de encaminar a la universidad hacia objetivos comunes, hacia la sustentabilidad, con una visión transformadora de la sociedad, cuyo reto es la disminución de las desigualdades sociales y el crecimiento económico inclusivo.

Por tanto, la transformación de la universidad, en conjunción con el desarrollo social de la ciencia y la tecnología, es necesaria, a la vez que facilita el cuestionamiento de la racionalidad instrumental, las lógicas del mercado y crea espacios para la interacción de la universidad con la sociedad. La transformación de la universidad parte desde sus cimientos, desde las formas de definir la educación, la investigación y la ciencia, del cuestionamiento a la actividad capitalista, lo que amerita hacer frente a los condicionamientos sociales, abrir grietas y transformar desde las luchas internas y articuladas con los actores sociales. Esto significa hacer frente a los problemas sociales, a la desigualdad, la pobreza, la corrupción, la crisis migratoria, ecológica, a la sexualización de la mujer, la violencia de género. En este orden de ideas, la universidad es el espacio propicio para el diálogo crítico sobre la realidad social, científica y tecnológica, no para la reproducción de los órdenes establecidos, sino para su cuestionamiento, para comprometerse con los cambios, con el trabajo y con la resolución de las crisis existentes (Serrano et. al, 2014).

CONSIDERACIONES FINALES

Ante la creciente evolución de la globalización, las universidades cumplen un rol fundamental, a la hora de mantener activa su vinculación con la sociedad, siendo parte de la resolución de conflictos y a la hora de integrar a los educandos, docentes e investigadores al diálogo con las comunidades. En sus aspectos esenciales, la universidad ha de estar adecuada para el desarrollo social, para el mejoramiento de la calidad de vida humana, para impulsar el desarrollo sostenible, para buscar cooperación entre los diversos sectores de la sociedad.

En el caso latinoamericano, la universidad mantiene una lucha constante con contextos asimétricos y con pugnas entre lo político, lo social y lo estructural, debatiéndose entre impulsar la actividad científica y tecnológica u obedecer los requerimientos de la sociedad global. En todo caso, la universidad es responsable de la formación profesional, pero también de que esta formación mantenga un alto nivel de compromiso social, de capacidad investigativa y adecuación al uso de distintas tecnologías, sin perder de vista las dimensiones axiológicas y deontológicas de trasfondo.

El impulso de los valores y del deber ser, contribuye en el desarrollo de la sociedad latinoamericana, pero también en la superación de vulnerabilidades sociales y en la promoción de una ciudadanía capaz de hacer frente, desde un marcado compromiso social, a los diversos desafíos del entorno. Con ello se reconoce lo imperativo de mantener viva la universidad, con un carácter libre y democrático, que de pie a los cambios dentro de las naciones, identificando los problemas del entorno, ampliando la capacidad de actuar con transparencia y equidad.

REFERENCIAS

Alvarado, José. (2023). "Vulnerabilidad social y prognosis macroeconómica: una revisión desde el contexto actual". *Revista de Filosofía,* 40(105). https://doi.org/10.5281/zenodo.7857656

Bonilla, Héctor (2011). "La universidad latinoamericana: internacionalización y/o integración". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 25. Núm. 3. https://www.redalyc.org/pdf/274/27426521005.pdf

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2009). "La educación superior y el desarrollo económico en América Latina". Documento disponible en: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4884/S2009334_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Dáher, Jorge; Panunzio, Amelia & Hernández, Marlene (2018). "La investigación científica: una función universitaria a considerar en el contexto ecuatoriano". *Educentro,* Vol. 10, Núm. 4.

Delgado, Leyla (2016). "Universidad e Investigación". *Revista Estomatológica Herediana*, Vol. 26, Núm. 2. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-43552016000200001

Martínez, Amarilis & Castellanos, Beatriz (2018). "Papel de la Universidad en el desarrollo de la investigación estudiantil en el proceso de formación". *Medisur,* Vol. 16, Núm. 3. https://www.medigraphic.com/pdfs/medisur/msu-2018/msu183r.pdf

Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (2018). "Las universidades, pilares de la ciencia y la tecnología en América Latina". *III Conferencia Regional de la Educación Superior, Córdoba, Argentina.* Documento disponible en: http://www.redindices.org/attachments/article/80/CRES2018.pdf

Pérez, Dora; Lakonich, Juan; Cecchi, Néstor & Rotstein, Andrés (2009). *El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI: Entre el debate y la acción.* CLACSO, Buenos Aires. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iec-conadu/20100317010331/2.pdf

Ruíz, Carlos & Torres, Virginia (2005). "La enseñanza de la investigación en la universidad: el caso de una universidad pública venezolana". *Investigación y Postgrado*, Vol. 20, Núm. 2. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872005000200002

Serrano, Marta; Imaz, José; Bereziartua, Garbiñe & Lauzurika, Asier (2014). "Universidad y transformación social". *Rase,* Vol. 7, Núm. 3.

Vessuri, Hebe (1998). "Universidad e investigación científica después de la reforma". *Educación Superior y Sociedad,* Vol. 9, Núm. 1.

ENCUENTROS | Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico pp: 48-56

UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA EN PERSPECTIVA CRÍTICA FEMINISTA.

Latin American university in critical feminist perspective.

Romy Angélica Díaz-Fernández
Universidad Privada del Norte. Trujillo, Perú.
romy.diaz@upn.edu.pe.
https://orcid.org/0000-0001-8421-3561

Graciela Esther Reyes-Pastor
Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo, Perú
greyesp@upao.edu.pe
https://orcid.org/0000-0002-8206-1717

Verónica Margarita Trillo-Espinoza
Universidad Católica de Santa María. Arequipa, Perú.
vtrilloe@ucsm.edu.pe
https://orcid.org/0000-0002-6064-898X

Zoila Cristina Lozano-Ramírez
Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo, Perú
zlozanor@upao.edu.pe
https://orcid.org/0000-0002-7723-1208

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.11114490

RESUMEN

En la actualidad, el derecho de las mujeres a recibir educación es un reflejo de la serie de luchas por sus derechos a la igualdad, la diferencia y al trato digo de su condición femenina, lo que ha ameritado superar diversos obstáculos, como la misoginia, la marginación, la hipersexualización, la violencia en todas sus manifestaciones, los prejuicios y la mirada opresiva de la alteridad excluyente. En el contexto latinoamericano y caribeño, las mujeres han tenido que encontrar espacios dentro de la educación superior, significando una ruptura con los esquemas hegemónicos globales, además de las imposiciones raciales y patriarcales del contexto sui generis regional. En tal sentido, los escenarios caracterizados por la competitividad, el clasismo, la discriminación, el aislamiento, continúan siendo una lucha pendiente para los movimientos feministas latinoamericanos, que conciben que el desmontaje de la universidad, más que un asunto teórico, significa romper con los patrones normativos imperantes, con la violencia y con el control simbólico y real sobre la mujer.

Palabras claves: Mujer, universidad, feminismo, violencia, poder, América Latina.

ABSTRACT

Currently, the right of women to receive an education is a reflection of the series of struggles for their rights to equality, difference and the treatment of their feminine condition, which has merited overcoming various obstacles, such as misogyny, marginalization, hypersexualization, violence in all its manifestations, prejudices and the oppressive look of the excluding alterity. In the Latin American and Caribbean context, women have had to find spaces within higher education, signifying a break with global hegemonic schemes, in addition to the racial and patriarchal impositions of the regional sui generis context. In this sense, the scenarios characterized by competitiveness, classism, discrimination, isolation, continue to be a pending struggle for the Latin American feminist movements, who conceive that the dismantling of the university, more than a theoretical matter, means breaking with the prevailing normative patterns, with violence and with symbolic and real control over women.

Keywords: Woman, university, feminism, violence, power, Latin America.

RECIBIDO: 04/08/2023 ACEPTADO: 24/11/2023

ISSN: 2343-6131 / ISSN-e: 2610-8046
Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt
Maracaibo, Venezuela N°:21 Mayo – Agosto (2024)

INTRODUCCIÓN

En el contexto latinoamericano, las luchas de la mujeres tienen una trayectoria histórica específica, articulada a objetivos comunes que, en principio, no distaban de las demandas feministas en el contexto global. Los reclamos por el derecho a la educación superior no eran ajenos al movimiento sufragista ni a las luchas por lograr la igualdad o el reconocimiento de la racionalidad y capacidad para ejercer la actividad profesional y, aunque la universidad no fue pensada como un lugar que diera cabida a la mujer, durante siglos se encontraron importantes excepciones, que de a poco fueron creando fisuras en los sistemas hegemónicos imperantes, hasta lograr el reconocimiento pleno de la mujer dentro de los espacios universitarios, lo que significó la ruptura con la subjetivación e invisibilización de su condición femenina, reducida a fines reproductivos y quehaceres domésticos.

Estas tensiones han conducido a la reafirmación de la mujer como ser racional, libre, pensante, relevante para el progreso social y material de los pueblos, para la construcción de estructuras equitativas, para la ampliación del conocimiento, lo que significa desmontar los escenarios opresivos, sexualizados y patriarcales, brindando una aproximación a la igualdad, al acceso al conocimiento, a la universalidad del saber, cosa que no podría lograrse en la persistencia de desigualdades sociales y la exclusión de la mujer. En el caso latinoamericano, el papel de la mujer es doblemente problemático, ya que implica la lucha por el reconocimiento de su condición femenina y del hecho de sortear la serie de asimetrías sociales y contextos particulares de la región, como la violencia, la corrupción, la migración masiva, la hipersexualización de los cuerpos, entre otros, motivo por el que se destaca que la formación universitaria de la mujer ha sido un camino hacia la liberación y para el cumplimiento de sus demandas a nivel social.

Con la presente investigación se analiza el papel de la mujer dentro de los escenarios universitarios, en particular en los contextos latinoamericanos. Bajo un enfoque hermenéutico-documental, se revisa la interacción de la mujer con la educación superior, haciendo un reconocimiento a la importante la lucha histórica desarrollada para la emancipación de la mujer a través de su formación, sin dejar de lado las contradicciones que aún son evidenciables en América Latina y el Caribe.

El siglo XIX y el ingreso de la mujer a la educación superior

En el escenario global, es conocido que las mujeres aristócratas tuvieron acceso a la educación superior desde la Edad Media, pero esto formaba parte de una excepción a la regla y debido a su posicionamiento privilegiado dentro de la sociedad. Pueden encontrarse en la historia algunos casos puntuales, como el Doctorado en Filosofía otorgado a Elena Lucrezia Cornaro Piscopia por la Universidad de Padua, considerada la primera mujer en recibir esta distinción, también se encuentran los casos de Magdalena Canedi Noé y María Pellegrina Amoretti al recibir el título de Doctoras en Derecho por la Universidad de Bologna y en la de Pavia respectivamente (Samudio, 2016). Pese a estos importantes avances, no es hasta el siglo XIX cuando la racionalidad femenina es reconocida como cualificada para la formación y el ejercicio profesional (Palermo, 2006), suponiendo un cambio en la concepción clásica de la mujer occidental, que daba prioridad a las diferencias de género, de donde se presumía que la racionalidad del hombre era superior, lo que, a su vez, justificaba las estructuras patriarcales imperantes, la desigualdad, la subordinación y la privación de los derechos a participación activa dentro de la vida pública (Samudio, 2016).

Estos inicios estuvieron marcados por la diferenciación de género y de racionalidad, a lo que los movimientos feministas y de mujeres respondieron con una intensa campaña por recibir una educación en ciencias médicas, que respetara su condición de mujer y la capacidad de poder decidir sobre su cuerpo y sobre su reproducción. A esta lucha por el reconocimiento de su capacidad intelectual, se suma la restricción que sufrieron las mujeres al permitirse que sólo pudieran especializarse en el campo de la obstetricia, lo que impulsó a los movimientos feministas a mantener el debate público y los reclamos judiciales para la inclusión de la mujer. Así, a medida que se mantenía activa la disputa entre los grupos feministas por la reivindicación de sus derechos, las universidades y los órganos judiciales, se daba un ingreso más notorio de mujeres a los espacios universitarios, lucha que, si bien comenzó como un reclamo por el ingreso de la mujer a la medicina, pronto se extendió al ámbito pedagógico, señalando la capacidad de las mujeres para la formación e impartición de conocimientos a los niños (Palermo, 2006).

Las luchas activas derivaron en el ingreso de mujeres a distintas universidades europeas, que pasaron de ser centros de estudios estrictamente masculinos a regímenes mixtos. Hecho que fue extendiéndose por toda Europa, como en la Universidad de San Petersburgo, la Universidad de París, que contaba con un nutrido grupo de estudiantes femeninas, también esto fue tendencia en la Universidad de Zurich, la Universidad de Bélgica y Dinamarca, la Universidad de Gottigen, la Universidad de Yeda y Giessen que, en principio, comenzaron la formación de la mujer en el campo médico, pero pronto extenderían su oferta hacia la farmacia, la química, la matemática, la filosofía y la pedagogía (Samudio, 2016).

Ahora bien, en el caso de América Latina y el Caribe, la concepción de la mujer no distaba de la visión europea, donde se aludía a un ideal femenino condicionado por la sencillez, obediencia, abnegación, fidelidad, siendo una figura transmitida por el patriarcado español, fijando los patrones que imperaron dentro de la sociedad latinoamericana, en los cuales la iglesia mantuvo una presencia importante. Virtud, honradez, silencio, eran las características que brindaban honor la mujer, parte de un orden doméstico que se distinguía por la carencia de educación en todos los niveles, donde sólo un pequeño grupo de mujeres podía acceder, debido a su posicionamiento económico privilegiado, pero esto no era suficiente para romper la hegemonía masculina existente (Samudio, 2016).

Consecuentemente, no es hasta el siglo XIX cuando es posible el acceso de las mujeres a la educación superior en América Latina, cuando en el año 1880 naciones como Brasil, México, Chile, Cuba y Argentina permitieron el ingreso de las mismas dentro de los recintos universitarios. Empero, no puede pasarse por alto que esta lucha por la educación universitaria estuvo integrada a otras agendas feministas internacionales, a distintos movimientos sociales y diversas luchas silenciosas que se integraban a los reclamos de las mujeres de la región por la inclusión y justicia social (Ungo y Urania, 2007).

Desde la perspectiva histórica, es México el primer país latinoamericano en egresar las primeras profesionales de la salud en la Facultad de Medicina de la Real Pontificia Universidad de México. En este proceso, se dio lugar a la evaluación formal de ciento nueve parteras, siendo Dolores Román, la primera reconocida a nivel universitario. Lo mismo sucedería en otros campos como la dentistería, la odontología, la flebotomiama, entre otros campos de la medicina. Asimismo, comienza la aparición de periódicos femeninos, vinculadas a la actividad política de la mujer, acti-

vidad que estuvo acompañada por la promoción de la educación superior, las reformas en políticas públicas de diversos países, como las impulsadas por Domingo Faustino Sarmiento en Argentina, la actividad migratoria, que dio la bienvenida a docentes extranjeros que, en gran medida, aumentó la matricula estudiantil universitaria (Samudio, 2016).

Con ello, se da pie al acceso de las mujeres a la educación superior, el sufragio, la creación de escuelas de civismo, de liderazgo, construyéndose diversas racionalidades y discursividades que, bajo la perspectiva crítica feminista, reivindicaban la condición de mujer como perteneciente a la ciudadanía latinoamericana (Ungo y Urania, 2007). Si bien esta lucha fue llevada a cabo en beneficio de todas las mujeres, se constituyó desde pequeños grupos y escenarios, desde la clase media y aristocrática de mujeres, que dieron importantes pasos para el activismo educativo, lo que se consideró un impulso importante para las reformas civiles y democráticas en beneficio de la mujer (Sánchez, 2004). De esta manera, las corrientes feministas se diversifican, sin perder de vista objetivos comunes y se desarrollan militancias múltiples, que incluyen la participación en educación superior, el trabajo público y político, además del acompañamiento de las mujeres de sectores populares (campesinas, trabajadoras, obreras), constituyéndose una forma de articular y de fortalecer las propuestas teóricas con las luchas gestadas desde escenarios asimétricos (Valdivieso, 2005).

Mujer y universidad en el siglo XX

Importantes universidades latinoamericanas y caribeñas dieron la bienvenida a las mujeres a la educación superior durante el siglo XIX, significando un antes y un después dentro de la educación superior. No obstante, no dejaba de ser un escenario convulso, conflictivo, asimétrico y de constantes tensiones. La mujer, en línea general, carecía de la formación adecuada en los niveles precedentes a la educación universitaria, lo que truncaba las aspiraciones de cientos de aspirantes femeninas en la prosecución de los estudios superiores y, en muchos casos, aquellas que poseían la formación requerida, necesitaban del permiso expreso de los organismos gubernamentales para poder acceder al sistema universitario.

Aun así, se daba inicio a una etapa donde la formación era un requisito esencial y objeto de debate público, donde se logró el reconocimiento del derecho de la mujer a la educación y como elemento idóneo para el ejercicio de la actividad pedagógica. Bajo requisitos especiales, las mujeres eran admitidas a programas universitarios, con ciertas limitaciones y, en principio, en calidad de oyentes, creando una segregación y distanciamiento. Esta realidad no era sólo parte de la educación universitaria, en la educación media y primaria, la separación de sexos dentro del aula era permanente, con la presencia de programas de educación distintos para varones y hembras, acentuado la importancia de formar a la mujer en labores domésticas, higiene, cocina, baile y canto (Díaz, 2014).

En este contexto, la presencia del catolicismo fue fundamental a la hora de incidir en el papel de la mujer dentro de la educación. Partiendo de la premisa de la división entre lo privado y lo público, así como de la sexualidad, se presentaba una visión donde el acceso de la mujer a la educación o al trabajo era algo antinatural, postura que fue flexibilizándose, dada las constantes carencias de la mujer y la necesidad de buscar medios de subsistencia, sin perder de vista el cuestionamiento hacia cuál formación podía acceder la mujer (Bracamontes, 2011). En el siglo XX se da un importante avance en la escolarización de las mujeres en todos los niveles y, aunque en principio lento, fue esta-

bilizándose conforme a la evolución histórica y el progreso de las políticas públicas latinoamericanas, sin que esto significara un cese en las luchas feministas, sino como punto de partida por romper con el estigmatismo existente sobre la capacidad intelectual de la mujer, su poca habilidad para comprender conceptos abstractos o la actividad científica (Valpuesta, 2012).

En el escenario global, los movimientos feministas radicalizaron las campañas por el acceso de la mujer a la educación superior y en todos los niveles, exigiendo formación en áreas que, tradicionalmente, eran reservadas para los hombres. En dicho proceso se mantuvo vigente el privilegio del estudio a las mujeres de clase pudiente que, en un esfuerzo por beneficiar al colectivo de mujeres, fueron voluntarias para enseñar y servir de maestras a mujeres vulnerables y desfavorecidas. Pronto, esta actividad pronto dejó de ser clandestina, cuando diversas universidades y colegios, bajo mandato expreso, ordenaron la aceptación de mujeres y niñas a los recintos educativos, como en los casos de la Facultad de Medicina de Pensilvania o Harvard en el año 1945.

Como parte de este progreso, los índices de escolarización aumentaron, dado que las mujeres encontraron importantes espacios como docentes a nivel universitario, secundario y primario. Esto es una realidad que tomó lugar desde la década de los setenta del siglo XX, cuando las mujeres comenzaron a ocupar mayor número de plazas dentro de la educación superior, a formar parte de las principales universidades a nivel mundial, restando espacios a las brechas en la desigualdad de género (UNESCO, 2021). Entre los beneficios que aportó esta inclusión a los ámbitos educativos, se dio la prohibición de la discriminación sexual en la educación y la propuesta de mejoras para las mujeres e inserción de las mismas en cargos públicos y privados a los que con anterioridad sólo podían acceder los hombres.

De acuerdo a Rincón et. al (2022), esta década fue relevante para el posicionamiento feminista en el escenario público y académico, para la participación de la mujer dentro de las organizaciones políticas, para el ingreso a las universidades y para iniciar mejoras en la formación intelectual, para transmitir sus ideas y plantear demandas a la colectividad. Fue una etapa de articulación con las reformas sociales y políticas, para denunciar las condiciones de marginación y el trato cruel del patriarcado. Como estrategias de lucha, se impulsó la participación activa de la mujer dentro de los escenarios intelectuales, en congresos académicos, donde se estudiaron y debatieron temas y problemas comunes a la mujer, como el divorcio, la maternidad, la educación superior, el acceso al trabajo, las mejoras salariales, entre otros, siendo una etapa marcada por la movilidad y la defensa colectiva de la mujer y de sus derechos.

En la década de los años ochenta, se da una notoria presencia de las mujeres en los espacios intelectuales y, gracias a su posicionamiento dentro de la sociedad, se generan actividades académicas y universitarias a nivel internacional para abordar el papel de la mujer dentro de la política, el espacio público, para revisar el concepto de género, de mujer, de violencia, de feminismo, de derechos humanos, haciendo evidente la versatilidad del feminismo y la incidencia del mismo sobre la actividad universitaria. Esta lucha trascendió el escenario universitario, sirviendo de cimiento teórico para acompañar las luchas de las mujeres desfavorecidas de América Latina: caribeñas, afrodescendientes, campesinas, indígenas, obreras, que vivían en condiciones de precariedad, significando una transición importante del feminismo teórico-académico al feminismo activista y militante (Rincón et. al, 2022).

Para la década de los años noventa, la matrícula de estudiantes femeninas a nivel secundario tuvo un crecimiento significativo, lo que ampliaba las solicitudes de cupos a nivel universitario. Sin embargo, estos progresos no eran suficientes para afrontar los desafíos de las mujeres en el contexto universitario, para reivindicar su papel dentro de la universidad, la cultura y en las actividades profesionales.

En virtud de lo anterior, los organismos internacionales comprendieron la problemática de trasfondo existente en el ingreso de las mujeres a la educación superior, como parte de una lucha de movimientos feministas y colectivos, que exigían la revisión extensiva de la universidad, buscando que la misma se adecuara a los derechos humanos fundamentales y al tratamiento y resolución de conflictos específicos de la mujer. El problema del acceso de las mujeres a la universidad no era sólo un asunto educativo, sino de civismo, de cohesión social, de equidad, de posibilidades de empleo, de profesionalización, de avance de la ciencia, de aprendizaje y de evolución de la sociedad latinoamericana y global. Como tal, se exigía la internacionalización de la visión inclusiva de la mujer a la educación superior y al trabajo, lo que implicaba la aplicación de políticas para la protección de la mujer en todas las etapas de su vida (UNESCO, 1998).

Comprendido así, el siglo XX cierra con la ide a de brindar oportunidad a la mujer para su formación y profesionalización, para formar parte de la actividad económica, social y empresarial, para la actividad pedagógica, para la educación universitaria y para asumir actividades no segregadas, sino con una perspectiva incluyente. Por esta razón, América Latina y el Caribe, adoptaron la idea de que la mujer es una fuente de potencial para el capital humano, su inserción en la educación superior es fundamental para el desarrollo, para el crecimiento de la economía. Al ocupar puestos privilegiados en organismos, se mantiene la perspectiva de equidad de género, de derechos humanos, de oportunidades para la educación, para la profesionalización y como parte de una lucha continuada y activa en contra de las prácticas discriminatorias (UNESCO, 1998).

Mujer y universidad en el siglo XXI

De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021), con la masificación de ingresos de las mujeres a la educación superior en el siglo XXI, las desigualdades de género han venido mermando de forma importante. En el contexto latinoamericano, las mujeres superan en número a los hombres en los sistemas de educación superior, tendencia que se evidencia a nivel global y que pone de manifiesto la capacidad femenina para realizar tareas vinculadas a la actividad profesional. De acuerdo al Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe (2023), la sobrecarga de trabajo doméstico, los cuidados familiares, las bajas remuneraciones, continúan siendo temas irresueltos dentro del contexto latinoamericano y factores estadísticos importantes para el crecimiento de la pobreza.

Estos indicadores se intensificaron con la presencia de la pandemia COVID-19, que dejó en evidencia las desigualdades sociales existentes en la región y los altos niveles de informalidad y desprotección de la mujer, no como un hecho aislado, sino como una estructura entretejida, cargada de asimetrías, fundadas en la discriminación sexual y en la inequidad entre mujeres y hombres. De igual manera, la pandemia evidenció la falta de acceso de alimentación a la población femenina, la violencia de género e intrafamiliar, lo que produce importantes quiebres y retrocesos con respecto a los derechos de la mu-

jer y a su autonomía. Este escenario dio como resultado caídas significativas en cuanto a la participación de la mujer en los escenarios sociales y un retroceso en los logros conquistados en los últimos tiempos (CEPAL, 2022).

Esta realidad obliga a trabajar en pro de la igualdad de género en los espacios universitarios y sociales. De la formación de mujeres profesionales depende la reducción de las desigualdades sociales en el trabajo y la internacionalización de su participación dentro de la política, el mercado laboral, empresarial y demás sectores económicos que son ocupados tradicionalmente por hombres. En la actualidad, la lucha del feminismo se mantiene; se presenta como una búsqueda permanente de espacios para la mujer dentro de la universidad, para vincularla a la actividad científica, tecnológica, matemática, en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), en la formación en competencias digitales, en la reflexión humanística y en todas aquellas carreras donde aún hoy es escasa la presencia de la mujer. Si bien el acceso de la mujer a la educación superior es importante, revisar meticulosamente las condiciones y modalidades de inserción de la mujer al ámbito universitario, resulta indispensable. Se busca así superar las disparidades sociales, las brechas en cuanto al género y la participación igualitaria de la mujer en la actividad universitaria. Esto alude a propiciar mejores condiciones de vida, posicionamiento afirmativo y capacitación constante en todos los niveles (CEPAL, 2022).

En el presente, las cifras manejadas en América Latina y el Caribe continúan siendo desalentadoras: gran parte de las mujeres se dedican al trabajo doméstico y sin ningún tipo de remuneración. La participación en el mercado laboral ha ido en un ascenso moderado desde la primera década del siglo XXI, pero aún existe ente un 12% y un 66% de mujeres que no están insertas formalmente en éste, laborando en condiciones precarias y bajo la informalidad, esto debido a los índices de desempleo en la región, agudizados con la pandemia COVID-19, también con las disparidades salariales entre mujeres y hombres, que da la sensación de mayor número de mujeres empleadas, pero con un trasfondo de pauperización salarial. Pese a este panorama incierto, en América Latina se cuenta con diversos países que han adecuado sus leyes para prevenir la violencia de género y ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todos sus niveles, aceptando con esto que la inclusión de la mujer significa un cambio en las políticas económicas y un impulso considerable hacia la sustentabilidad (CEPAL, 2019).

Desde la perspectiva crítica feminista, el acceso a la educación no debe quedar limitado a un asunto de masificación, sino como un enfoque inclusivo que dé respuesta a problemas reales de la mujer, que conduzca a su empoderamiento y a la construcción de escenarios acordes para su participación. Como tal, no existe una única lucha, sino que un cúmulo de luchas se integran a las necesidades del momento histórico del siglo XXI, donde el derecho de la mujer es prioritario, lo que incluye un emplazamiento hacia mejores condiciones de vida, a la configuración de una racionalidad feminista divergente, a la promoción de la alteridad y cambios estructurales dentro de la sociedad, la universidad y en las formas de interrelacionarse activamente (Rincón et. al, 2022).

CONSIDERACIONES FINALES

En el siglo XXI, se ha observado una elevada participación de la mujer dentro de la educación superior latinoamericana, pero esto no ha sido sinónimo de cese de las brechas de género, sociales y de los condicionamientos sexualizados que existen en torno a la mujer, tampoco una disminución en cuanto la discriminación

sobre la visión que se tiene de estas para ocupar espacios dentro de la actividad científica, tecnológica, ingenieril y política. Esto ha obligado a mantener activa las luchas por las reivindicaciones de la mujer dentro de la educación superior y en los espacios sociales, haciendo un llamado a romper con la visión misógina y patriarcal de la sociedad, que regularizan la violencia institucionalizada contra la mujer.

Las disparidades profundizan las desigualdades sociales, el crecimiento económico y los indicadores en cuanto al bienestar social. Los sistemas de contrataciones y de selección de personal, obedecen a patrones normativos patriarcales, siendo que las mujeres ocupan mayores espacios en empleos no estratégicos y con asignaciones salariales mucho menores. Estos prejuicios también se encuentran presentes dentro de las universidades, por lo que, más que una igualdad teórica, se persigue el reconocimiento de la mujer como ser libre, pensante y racional, en igualdad de condiciones que los hombres. Se trata de subvertir las prácticas caducas del machismo e impulsar la transformación de la sociedad, haciendo del acceso y tránsito por la universidad, un espacio que fomente el diálogo y la emancipación de la mujer.

REFERENCIAS

Bracamontes, L. (2011). "Mujeres, trabajo y educación a principios del siglo XX: las maestras en la prensa católica del sudoeste bonaerense argentino". *Diálogos Revista Electrónica de Historia,* 12 (1), 101-127. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-469X2011000100005&lng=en&tlng=es.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2022). "Panorama Social de América Latina y el Caribe La transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible". Documento disponible en: https://oig.cepal.org/sites/default/files/c2300031_web.pdf

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2019). "ODS 5: Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas en América Latina y el Caribe". Documento disponible en: https://www.cepal.org/sites/default/files/static/files/ods5_c1900675_web.pdf

Díaz, Natividad (2014). "Mujer y Educación". *Boletín de la Sociedad de Amigos de la Cultura de Vélez-Málaga*. Núm. 13.

Observatorio de Igualdad de Género para América Latina y el Caribe (2023). "América Latina y el Caribe: Transversalización de la perspectiva de género en la producción estadística". Documento disponible en: https://oig.cepal.org/sites/default/files/nota_32_03-2023_edit5.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). "Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género? Documento disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377183.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998). "Mujeres y Educación Superior: Cuestiones y Perspectivas". Documento disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113684_spa/PDF/113684spao.pdf.multi.page=1&zoom=auto,-17,844

Palermo, A. (2006). "El acceso de las mujeres a la educación universitaria". *Revista Argentina de Sociología,* 4 (7), http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-32482006000200002&lng=es&tlng=es.

Rincón, Á.; Obando, E.; Aliaga, F. & Durand, L. (2022). "Feminismo crítico latinoamericano: de la trayectoria histórica a las insurgencias decoloniales". *Revista Notas Históricas*

y Geográficas, Núm. 28. https://revistanotashistoricasygeograficas.cl/carga/wp-content/uploads/2021/11/1-Rincon-et-al-Notas-Historicas-Enero-Junio-2022.pdf

Samudio, E. (2016). "El acceso de las mujeres a la educación superior. La presencia femenina en la Universidad de Los Andes". *Procesos Históricos*, Núm. 29. https://www.redalyc.org/pdf/200/20044209005.pdf

Sánchez, K. & Navarro, M. (2004), *Mujeres en América Latina y el Caribe*. Narcea, Madrid.

Ungo, M & Urania, A. (2007). "Las mujeres y la educación en américa latina: Una aproximación a los dilemas y desafíos". *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, *12* (28). http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100011&lng=es&tlng=es

Valdivieso, M. (2005). "Una aproximación al Movimiento de Mujeres en América Latina. De los grupos de autoconciencia a las redes nacionales y trasnacionales". *OSAL,* Año VI, Núm. 18. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20110318071025/4GarciaValdivieso.pdf

Valpuesta, M. R. (2012). "Mujer y Universidad". *Revista Historia de La Educación Latinoamericana,* (4). https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinamerican/article/view/1463

ENCUENTROS | Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico

pp: 57-68

UNIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL: DESAFÍOS PARA LAS TRANSFORMACIONES DEMOCRÁTICAS EN EL SIGLO XXI.

University and intercultural education: challenges for democratic transformations in the 21st century.

Suleica Elvira Builes Zapata
Universidad de La Guajira. La Guajira, Colombia.
suleicabuiles@uniguajira.edu.co
https://orcid.org/0000-0003-3707-2377

Luis Ángel Rueda Toncel
Universidad de La Guajira. La Guajira, Colombia.
luisangelrueda@uniguajira.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-1686-1943

Meredith Jiménez Cárdenas
Universidad de La Guajira. La Guajira, Colombia.
meredith@uniguajira.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-7894-420X

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.11114498

RESUMEN

Las continuas tensiones políticas que sufren los Estados en América Latina en el siglo XXI, surgen a partir de contextos políticos caracterizados por la violencia, la inequidad, la injusticia y la exclusión, que buscan emplazar la enseñanza hacia la toma de conciencia democrática y de la ciudadanía intercultural, donde se dan condicionamientos epistémicos y ontológicos precisos para comprender la realidad sui generis latinoamericana. En virtud de lo anterior, el artículo valora las estructuras académicas universitarias presentes, a la vez que define a la Educación Intercultural como una propuesta inacabada, conducente al fortalecimiento democrático y la búsqueda de consolidación de una ciudadanía intercultural. El método utilizado para la elaboración del artículo es el hermenéutico-documental. Se concluye que la universidad requiere de transformaciones conducentes a la democratización de la realidad, la formación ciudadana, con cualidades axiológicas como la tolerancia, el respeto, la inclusión y la promoción y defensa de los derechos humanos.

Palabras claves: Educación Intercultural, democracia, ciudadanía, universidad.

ABSTRACT

The continuous political tensions suffered by States in Latin America in the 21st century arise from political contexts characterized by violence, inequality, injustice and exclusion, which seek to place teaching towards democratic awareness and intercultural citizenship, where precise epistemic and ontological conditions are given to understand the sui generis Latin American reality. By virtue of the above, the article values the present university academic structures, while defining Intercultural Education as an unfinished proposal, leading to democratic strengthening and the search for consolidation of intercultural citizenship. The method used to prepare the article is the hermeneutic-documentary. It is concluded that the university requires transformations leading to the democratization of reality, citizen education, with axiological qualities such as tolerance, respect, inclusion and the promotion and defense of human rights.

Keywords: Intercultural Education, democracy, citizenship, university.

RECIBIDO: 25/07/2023 ACEPTADO: 29/10/2023

ISSN: 2343-6131 / ISSN-e: 2610-8046
Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt
Maracaibo, Venezuela N°:21 Mayo – Agosto (2024)

INTRODUCCIÓN

La crisis de la sociedad global ha estado emplazando a la democracia a conceptualizaciones polisémicas, entendidas de acuerdo las aspiraciones de grupos de poder político y económico: esto plantea innumerables confusiones desde su base teórica hasta su aplicación pragmática. En todo caso, la democracia puede conceptualizarse como un derecho fundamental y como un sistema de derechos fundamentales, es decir, como el derecho constitucional del que depende el bienestar efectivo del ciudadano para el logro de la dignidad humana como medio para la realización de su proyecto de vida en condiciones materiales e inmateriales para una existencia decente, (Caldera, 2018, p. 617).

Entendido así, la democracia debe ser asistida mediante formación y desarrollo continuo en la sociedad. Por esta razón, la universidad y la educación en general, juegan un papel importante como herramienta para la preparación de los individuos, puesto que, de allí deriva la base normativa para el desarrollo humano (Benhumea, Arriaga & Velasco, 2020, p. 23). En consecuencia, la enseñanza de la democracia se precisa en todos los momentos formativos del ser humano, que mantenga un claro enfoque paradigmático biocéntrico, incluyente, dialógico e intercultural.

En tal sentido, la formación para la ciudadanía intercultural representa un desafío para el fortalecimiento de la democracia en el siglo XXI; implica trascender las reformas curriculares y plantear un modelo educativo transformador, liberador y acorde a las demandas de la sociedad, siendo un cuestionamiento permanente a las medidas prescriptivas del Estado, al modelo educativo y a los hegemónicos imperantes. Actualmente, la formación intercultural en la región está fragmentada y diluida en una discusión ideológica interminable, por tanto, se hace necesario el diseño y despliegue de importantes estrategias de apoyo formales y no formales, bajo principios de participación, diálogo y reflexión colectiva para la formación democrática y crítica del ciudadano (*Cfr*...Galaz & Arencibia, 2021).

En virtud de lo anterior, este artículo centra su atención en valorar, bajo una criticidad hermenéutica, las estructuras académicas universitarias, que da lugar a una visión antropocéntrica y biocéntrica en la producción de interpretaciones culturales de la realidad social, con la finalidad de formar al ciudadano como un ser demócrata, consciente de la realidad intercultural de la región, utilizando para tales fines una metodología documental soportada por una postura dialógica, epistémica y gnoseológica del objetivo trazado.

Ciudadanía, democracia y crisis de credibilidad

La ciudadanía como entidad social que participa en la conformación del Estado de Derecho Democrático reclama de la gobernanza, los partidos políticos y de la sociedad política en general, mayores libertades, mejor calidad de vida y una configuración social que reedite valores éticos para la paz y la sustentabilidad de los ecosistemas. En América Latina, estos reclamos permanecen vigentes en el siglo XXI, donde se evidencia un contexto de dominación permanente, asimetrías sociales, corrupción y un discurso utilizado como marketing para la coerción de las masas. Como resultado de esta realidad, se ha generado confusión y desarraigo, tanto en el terreno de la teoría política como en la misma praxis, arrojando como resultados descontentos en los sistemas de gobernanza, provocando la ruptura de los vínculos de confianza de la ciudadanía con sus representantes, produciendo a la vez alejamiento en términos identitarios (Alcántara, 2019, p. 20).

En el caso de las democracias representativas, características de la hegemonía impuesta por el Estado moderno occidental, evidencian el desgaste de los sistemas políticos de la región, pues, su acepción teórica y trabajo comunitario indirecto no son consensuados por la mayoría de los ciudadanos, que exigen comunicación y acción eficaz permanente. Además, en la era de la conectividad se observa y destaca la ausencia de la gobernanza con pertinencia intercultural en la acción comunitaria, que sumado a que el ciudadano es capaz de medir los grados de efectividad que se desarrollan en la democracia representativa, que contrapone la participación de la comunidad (González, 2018, p. 261).

La libertad que reclaman los ciudadanos, es su derecho a ser escuchados, siendo una voz que se levanta como un cuestionamiento permanente a los procesos de transformación globales, que generan exclusión de sujetos reales, precariedad, pauperización de la existencia, sintiendo los efectos sobre sí, expresados en el racismo epistémico y ontológico, al ser victimizados por un poder político ineficiente, que no comprende la dimensión intercultural de la ciudadanía. Como tal, la democracia ha de ser calificada como el primer derecho fundamental, que se relaciona con la dignidad humana, que implica el buen vivir, la asunción del hombre como un ser pensante, pero que vive en concordancia con la naturaleza y el entorno ecológico, para llegar a plantear una visión holística de la realidad, una comunidad simbiótica, capaz de superar los obstáculos de la sociedad del siglo XXI (Alvarado y Machado, 2013).

La dignidad humana y el buen vivir son categorías centrales para el fortalecimiento democrático, para la ciudadanía intercultural que, en un constante ejercicio de educación formal e informal, logre adecuar las condiciones de vida de los marginados por el sistema hegemónico occidental. De esta manera, exige la participación permanente en proyectos de vida, donde los ciudadanos ejerzan los elementos procedimentales para vivir dignamente, formándose para tal, como goce prioritario de sus derechos humanos (Caldera, ob cit., p. 584), esto constituye una fase significativa del florecimiento y crecimiento humano.

Para que prevalezca la democracia en los Estados, debe concebirse en términos pluralistas, lo que implica superar las paradojas de nuestro tiempo: la crisis ecológica, social, económica, el afán destructivo del capitalismo, la cultura consumista, la misoginia, entre otros aspectos que niegan las transformaciones adecuadas para el florecimiento de la ciudadanía democrática, crítica y con pertinencia intercultural (De Sousa Santos, 2009), integrada con instituciones políticas y con un orden jurídico garante de los derechos y libertades fundamentales. Esta visión de la democracia es ajena a los sistemas liberales dominados por los mercados globales (Monereo, 2021, p. 308). Por lo tanto, es necesario formar individuos como futuros participantes en la política, con una clara conciencia de la acción pública que esté encaminada al bienestar del ciudadano, a la comprensión de las sociedades latinoamericanas, caracterizadas por un marco pluricultural e intercultural preciso.

En torno a este debate, se ha considerado si la formulación de políticas de bienestar en las democracias industrializadas responde a las preferencias de los ciudadanos. Los análisis y estudios realizados a nivel mundial revelan que el bienestar no está dirigido al ciudadano común, más bien esta direccionado a los poderosos de la economía (Schake, Burgoon & Hakhverdian, 2020, p. 131). Visto así, los actores de la democracia son convencidos de la urgencia de fragmentar el tejido social, de mantenerse asociados a los giros del capitalismo,

que se entreteje al autoritarismo, a las organizaciones entorno a los privilegiados por la economía, desplazando a las culturas autóctonas, a los obreros, a los marginados por el sistema hegemónico occidental. Este modelo de gobernanza democrático está sustentado en la democracia liberal, anclada a la lógica de la modernidad, que privilegia el accionar individual, el consumismo, sin brindar alternativas para el cambio social (Musacchio, 2023).

La concepción del término democracia ha sido utilizada indistintamente por sectores políticos y sociales de acuerdo a su sistema de creencias –pues, el término es complejo- que obedece a acciones que se van construyendo con la práctica cotidiana y no solo está sujeto al tema electoral y político. Existen dos enfoques distintos de entender la democracia: una, como forma de gobierno y otra como forma de vida que abarca distintas esferas sociales, económicas y educativas (Suárez, 2005, p. 162). El segundo enfoque permite vincular la conceptualización con la participación ciudadana, su contextualización en movimientos sociales, políticos y sociedad civil –no solo partidos políticos- en el marco de una democracia participativa con co–responsabilidad, esto permite en la actualidad, el uso de las redes sociales como nuevas herramientas y escenarios de participación ciudadana agrupadas y dinamizadas socialmente (Díaz, 2021, p. 66). Esto no ha sido permitido en su totalidad en los escenarios políticos de poder, donde el factor económico es determinante para ejercer la acción política.

Los monopolios dentro de la sociedad y la presión eurocéntrica sobre las naciones latinoamericanas, distorsionan los sentidos de la democracia y transfieren los poderes que han de ser propios del Estado a los grandes conglomerados empresariales. Con ello el ciudadano pierde su sentido de identidad dentro de la nación, originando asimetrías y vulnerabilidades en diversos niveles, centrando el poder en una esfera reducida, donde las dinámicas sociales están condicionadas por la competencia, el capitalismo organizado y la coerción permanente a nivel social (Musacchio, 2023).

Empero, en su acepción social, la democracia busca priorizar el estado de bienestar de los ciudadanos. Desde una visión ideológica progresista, se centra en una economía solidaria que diverge del pensamiento neoliberal, pero que encuentra asidero, en un momento en que el bienestar surja de un pacto entre la gobernanza, los ciudadanos organizados, los poderes, las empresas y el Estado, además tiene por finalidad mantener un balance entre los objetivos del derecho a la propiedad privada y las demanda sociales, a objeto de disminuir las desigualdades (Acosta, 2022, p. 101). Un problema persistente en las ciencias políticas es la relación entre la democracia y los derechos humanos, debido a sus diferenciadas corrientes de pensamientos. Lo cierto es que, la humanidad reclama dentro del marco de la democracia política, el ejercicio de los derechos humanos, la paz social y la sustentabilidad como mecanismos que soportan la democracia (Valdés, 2020, p. 62), es allí donde confluyen y se confrontan las visiones ideológicas de los sistemas políticos antagónicos.

Un ejemplo contemporáneo de la lucha por la reconciliación entre el neoliberalismo y la democracia sucede en la Unión Europea, donde se desarrolla un debate continuo e interminable entre posiciones de intelectuales y estudiosos del tema, debido a que los elementos básicos de la democracia como la igualdad, la participación y, los derechos políticos y sociales están en el punto de confrontación, tanto en las leyes, así como en la regulación tanto interna como externa entre los Estados miembros (Wiesner, 2016, p. 17). Esta divergencia ideológica, recrudecida en la globalización y mundialización

de la economía, ha generado un incremento de los ciudadanos organizados en movimientos sociales, sin embargo, a la vez estamos frente a un fenómeno que propicia fortalecimiento de la represión, del autoritarismo y del conservadurismo dentro del mundo desarrollado (Pleyers & Álvarez, 2019, p. 141), que ha provocado enfrentamientos entre bloques de poder por la supremacía de los destinos del planeta.

El nuevo estructuralismo mundial requiere estrategias, efectividad y orden en la democracia, ello significa la planificación política, con participación plural y libertad, ya que la sociedad planificada combate la divergencia ideológica, ella no es la negación de la libertad, ni destruye la personalidad del hombre, más bien, permite el crecimiento del ser humano (Monereo, ob cit., p. 357). Para lograr la planificación democrática se requiere formación, aquí la educación juega un rol de primera línea, la universidad debe transformarse para combatir los tradicionalismos y modelos de gestión del conocimiento, como: la escolarización e inclusión, los conflictos entre el Estado y otros sectores de poder y la calidad educativa conducente a la formación del individuo en valores democráticos (*Cfr...Merchán*, 2021). Se requiere el dialogo entre las partes antagónicas para superar la crisis de la democracia y asumir una postura de co-construcción de valores democráticos con enfoque al bienestar del ciudadano comunitario (Rasera, 2020, p. 11), es decir, formar comunidades políticas que impulsen la multiplicidad de puntos de vistas y se acoja el de las masas más vulnerables, desarraigando el poder político y económico.

Universidad, educación y valores interculturales

No es suficiente con el ejercicio político para la aproximación a la verdadera democracia, es necesario un conjunto de factores que complementen el gran desafío que representa la gestión social democrática, entre ellos, la construcción de conocimientos y competencias, éste en el nivel universitario debe tomar parte importante en la ecuación para coadyuvar en la aproximación a la meta política. En este sentido, en Latinoamérica se presentan exigentes retos para vincular la formación con valores democráticos con la interculturalidad, debido al contexto humano, multicultural y geoespacial existente. Por ello, es necesario que la universidad en la región vuelque su mirada hacia la inclusión, el diálogo de saberes y la educación intercultural para la formación ciudadana y convivencia armoniosa, al enfoque diferencial para la atención de grupos minoritarios étnicos, la interseccionalidad, y a la interculturalidad (Díaz, 2022, p 200). La potencialización de estas capacidades ciudadanas al docente universitario, luego, transpuestas al educando, asegurará el principio del aprendizaje o aproximación a la democracia social.

Los grandes desafíos que enfrenta la universidad en Latinoamérica, están ligados, por una parte, a la flexibilización curricular de los programas educativos enfocados en el *Ser*, la formación del docente en competencias digitales y a la generación de competencias en el egresado para la competitividad en el mercado laboral a través de la vinculación universidad-campo (Morales & Rodríguez, 2022, p. 8). Adicionalmente, un elemento importante lo constituye la formación del estudiando en valores interculturales, en la capacidad de conectarse con la alteridad, como l un mecanismo solidario, que combate a la desigualdad, potencia la educación para para la paz, la libertad, los derechos humanos y la sustentabilidad planetaria. Hasta la carta encíclica *Populorum Progressio*, del papa Pablo VI, promulgada el 26 de marzo de 1967, orientaba a las instituciones educativas eclesiásticas, sobre la atención de la cuestión social del educando, propiciando una formación

integral del hombre para el desarrollo solidario (Urbina, 2020, p. 38), que encuadre en lo holístico del conocimiento profesional del individuo.

Junto a la crisis de valores del ser humano, está la crisis de la democracia en el siglo XXI, sigue ocupando un espacio importante en el periplo de la globalización, esto evidencia la necesidad de cambios profundos y sustanciales en los modelos educativos universitarios. La educación superior debe diseñar contenidos programáticos que permitan tender puentes con la comunidad y con las poblaciones autóctonas, fomentando el bienestar social en igualdad de condiciones, planteando la inminente necesidad de reforzar el desarrollo de la ética y los valores para la democracia y la ciudadanía intercultural (Llamas, de la Torre, García, Álvarez & Bañuelos, 2020, p. 145).

Un detalle importante a considerar es la propuesta de la UNESCO en materia de internacionalización de la universidad. Sí bien es cierto que la educación promueve la inclusión y la sostenibilidad, en la práctica el proceso de internacionalización está vinculado con factores relacionados con las propuestas del modelo neoliberal. (Parra, 2022, p. 15), que como se expuso anteriormente, la democracia en este modelo está sumergida en una profunda crisis de conceptualización, que produce confusión para su aplicación.

La UNESCO (2023), como organismo internacional orienta, propone y apoya la calidad de la educación superior, ampliando su trabajo sobre la aplicación de programas de educación, ayudando a los países de los Estados miembros a establecer sus propias agencias y mecanismos para mejorar la calidad y desarrollar políticas académicas, con énfasis en aplicación de la ciencia, tecnología y desarrollo económicos. Es así que la UNESCO define la educación intercultural como la respuesta a las demandas de educación de calidad en el siglo XXI, que se interconecta a las perspectivas de los derechos humanos, al procurar el desarrollo pleno del ser humano, a fortalecer las libertades fundamentales y fomentar la tolerancia, el respeto y la inclusión de diversos grupos minoritarios dentro de la educación formal e informal.

Sin embargo, las orientaciones de la educación hacia el desarrollo integral del Ser Humano con valores para la Democracia y la ciudadanía intercultural, son solo conceptuales. La educación universitaria, no solo subyace en la democracia con la docencia, también con investigación y extensionismo territorial, el primero debe recrear competencias desde la socioformación, que definirá al futuro profesional en su actuación para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, desarrollando y aplicando de manera articulada diferentes saberes para el bienestar social (Aliaga & Luna, 2020, p. 8) a la vez complementándose con las labores de extensionismo para diagnosticar y conocer la complejidad social del territorio.

La misión de la educación universitaria es la generación del conocimiento por diferentes vías didácticas, que demanda la presencia del diálogo de saberes, pues la democracia y la interculturalidad no trata solamente de descubrir o tolerar al otro, sino de impulsar activamente los procesos de cambio social, de construir espacios de encuentro entre seres, saberes y prácticas distintas (Walsh, 2005), donde el centro de atención está en el beneficio de la ciudadanía, en la trasformación social y en la formación responsable del estudiantado, con conciencia de sí y de la alteridad.

La educación intercultural no puede ser solo razonamiento como orientación pedagógica para la cognición, ya que el individuo, como ente social y biológico, estaría fragmentado e incompleto. Debe priorizarse la emotividad, la alteridad, la identidad, el sentido de pertenencia y la transformación

social (Benhumea, Arriaga & Velasco, ob cit., p. 35)[1]. El educando ha de ser capaz de formarse y autocapacitarse, bajo el enfoque de pertinencia social –esta es la base de la democracia y la interculturalidad que, en ejercicio pleno, propone y ejecuta la aplicación del conocimiento generado para dar respuestas a las necesidades en un contexto transdisciplinario, reflejado en la concreción de un conjunto de métodos, estrategias y acciones donde se reconozcan desde la ética y bioética las diferencias del hombre, sus valores y saberes (Colina, 2021, p. 330). Los sistemas democráticos son ejecutados por individuos que necesitan formarse durante su desarrollo educativo, solo así, se dispone de los elementos necesarios para la concreción del sistema político que procure el bienestar social y la asunción de una ciudadanía intercultural.

Democracia y desarrollo son elementos que están vinculados, donde la centralidad la ocupa la universidad, puesto que, en ella se genera el conocimiento necesario que debe desencadenar en políticas gubernamentales. A decir de Salazar & Rifo (2020, p. 28) el desarrollo industrial comparativo de Chile se debió en parte importante a la agenda de desarrollo de sus universidades, que ha producido un relativo bienestar social de su pueblo. En Latinoamérica y muchas regiones del mundo, el modo de organización social actual presenta un déficit en torno a la atención y el desarrollo de las comunidades autóctonas y de su propia industria manufacturera, debido en parte a la desactualización del modelo pedagógico-curricular de la educación y a la poca proyección de la universidad dentro de las comunidades (Redondo & Fuentes, 2022, p. 30). El aprendizaje con una base teórica y procedimental adecuada sería parte de la solución a esta desafiante tarea y sus fundamentos pedagógicos, metodológicos y didácticos, que promuevan el desarrollo social de las comunidades.

Educación para la democracia y la ciudadanía intercultural

La naturaleza de la educación intercultural, trae consigo la enseñanza de la educación ética y cívica con todos sus fundamentos pedagógicos, metodológicos y didácticos, se trata entonces de formar buenos ciudadanos. De allí parte que la ciudadanía debe estar ligada a la política y en esa relación se da la vinculación del individuo con el Estado, con la vida pública y con las comunidades, esto sustenta la democracia participativa (*Cfr*...Ayala, 2022). Para la formación cívica del ciudadano es necesario el desarrollo del currículo universitario con fundamentación epistémica de una pedagogía crítica, de libre diálogo abierto, además de la formación para el fomento de la libertad, la deliberación y la solidaridad (Silva, Angarita & Ramírez, 2020, p. 137). En sí, la docencia, investigación y extensión de la universidad está comprometida con el respeto, la solidaridad y la sostenibilidad (Ídem) entre actores internos y externos al recinto universitario.

La democracia requiere urgentemente de la formación de individuos, de la comprensión de las condiciones multiculturales existentes en la región, no compartamentalizados en el conocimiento o aislados de la realidad local, ya no se trata de reproducir e interpretar datos, se trata de entender la complejidad de mundo, sobre todo no ser reproductor de valores

1 La educación superior no puede ser solo en el ámbito del conocimiento técnico, pues nos seria integral.... «Una de las probables razones es que se espera que el desarrollo de la cognición se extienda a otras esperas de la vida, pero el riesgo de lo anterior sería tecnificar a la universidad y promover conocimientos sólo para la vida laboral. El desarrollo humano en la universidad tendría que abonar al florecimiento de los estudiantes en las posibilidades de su inserción laboral para lograr la movilidad social, y de manera más importante, les debería permitir adquirir plena consciencia sobre sus vidas dentro del proyecto social del que participan en los ámbitos de su individualidad, en su relación con los otros, en sus valores para la transformación social, y en su convivencia con el entorno» (Benhumea, et al, p. 35)

dominantes que legitiman el *establishment,* el universitario debe convertirse en un elemento de cambio para transformar la realidad social imperante en el marco de la Agenda 2030 para promover la solidaridad, la justicia y la igualdad (Mesa, 2019, p. 25). Es necesario para fortalecer la educación intercultural, con miras a formar ciudadanos pensadores, creadores y críticos que aporten soluciones a los grupos de interés más vulnerables, para ello, el Estado como garante de la Democracia, su función es crear condiciones para la afirmación de la vida del individuo en la comunidad (Godínez & González, 2019, p. 105), de no ser así, el Estado se convierte en un ente antagónico de la democracia verdadera.

La democracia en sí, es el bien más preciado para alcanzar los objetivos de desarrollo humano, puesto que permite el debate de ideas entre pensamientos diferentes, además ofrece una ventana para la co-gestión social de la interculturalidad (Tauber, 2022, p. 2), propia de los países de la región. Esta premisa representa una oportunidad para nuestras universidades para el diálogo intercultural y la construcción de todo tipo de conocimiento y formación del buen ciudadano. Para el logro de la premisa propuesta, la universidad Latinoamericana urge de transformaciones sistemáticas, bajo cuatro enfoques: la innovación docente, la pertinencia curricular, la dimensión social universitaria y la co-gobernanza institucional (Calduch, Llanes, Montané & Méndez, 2020, p. 189). Solo así, se materializaran y se operacionalizaran los cambios que requiere la universidad para contribuir con la democracia.

La formación de individuos en instituciones de educación superior, cualquiera que sea su especialidad, pasa por la comprensión de la jurisdicción constitucional humana, es decir, comprende y lucha por la defensa y protección de las libertades, la paz, la cultura y los derechos humanos, que conviertan al educando en defensor y activista de la seguridad democrática, que garanticen al colectivo la plena permanencia de los derechos individuales y colectivos en un marco jurídico normativo. Este, a su vez, debe ser un comunicador y orientador de la comunidad (Arroyo, 2022, p. 384). Es conveniente que las universidades de la región, desarrollen – en su estructura curricular- la preminencia de cátedras libres acerca de Democracia Verdadera, la Ciudadanía Intercultural, el Diálogo de Saberes, además de generar líneas de investigación conducentes al desarrollo teórico-práctico en las áreas de asuntos interculturales, medioambientales, en el análisis de las categorías sobre el buen vivir, ya que no existirá democracia sin protección al ambiente, sin la defensa de la identidad cultural y sin un diálogo simétrico de saberes . Estos instrumentos sirven como herramienta investigativa para mejorar los estándares de Libertad y Democracia (Chamorro, Avalos, Flores & Zavala, 2023, p. 321) términos que encadenan procesos políticos de sistemas democráticos.

En la formación de actores como sujetos de auténtica democracia, el docente juega un papel importante, ya que, este presenta vinculaciones internas y con diferentes sectores sociales, que hace propicio que el ambiente de aprendizaje sea un espacio de convivencia y ciudadanía, puesto que, es capaz de diseñar actividades colaborativas integradas a la formación ciudadana, como mecanismos que refuerzan el comportamiento para aprender a convivir (Torres & da Silva, 2019, p. 58). Este es el fundamento primigenio de la Educación Intercultural, pues, materializa la convivencia a través del diálogo con relación a los actos de violencias y conflictos que sufren las sociedades que subyacen en las características culturales y en los espacios de aprendizaje (Paz & Díaz, 2019, p. 173). Bajo este argumento, la preparación del docente es vital en sociedades que han sido

signadas por los diferentes modos de violencia.

Otro aspecto a cubrir en la universidades para la formación de ciudadanía intercultural, es referido a los derechos humanos, debido a que, en la actualidad muchas personas en el planeta constantemente sufren vulneraciones –inclusive por el mismo aparato estatal- que propician situaciones de afectaciones de las libertades individuales y colectivas,. Por ello, la necesidad de formar para la democracia, ya que, esta desempeña un papel central como defensora de las libertades y el respeto por los derechos humanos. De hecho, existe un vínculo bidireccional entre ambos términos, la democracia no puede definirse sin los derechos humanos y, los derechos humanos sólo pueden protegerse eficazmente en un Estado Democrático" (Neubauer, Nicolás & Álvarez, 2022, p. 220). Una aseveración importante, es que la protección de los derechos humanos esta aupada en cuanto a su regulación, a los Estados –protegidos por Declaraciones Internacionales- pero casi siempre están constitucionalizadas en las cartas magnas de los Estados (Batista, 2018, p.). Esto asegura una base legal y jurídica que determina e indica su enseñanza a en la educación superior.

CONSIDERACIONES FINALES

La crisis de la sociedad ha arrastrado a los sistemas políticos imperante de los Estados hacia una desvalorización de las creencias ciudadanas, impactando la credibilidad del ejercicio democrático, más aun, los propios políticos se han sumergido en el terreno de la inoperancia social, trayendo efectos adversos al bienestar ciudadano. También la universidad actual, por lo menos en Latinoamérica, se ha puesto en evidencia, ya que sus estructuras académicas actúan de manera asíncrona con la realidad social. Por ello, concluimos que la universidad requiere urgentes cambios emancipadores que permitan convertir la educación superior en una instancia capaz de formar ciudadanos para la democracia, capaz de integrar conocimientos científicos y tecnológicos con valores para la paz, la formación ética ciudadana, defensa de los derechos humanos y ser capaz de construir conocimientos que estén dirigidos a la sustentabilidad en todas acciones del universo que involucre la gestión del conocimiento.

Finalmente, la crisis de la democracia actual no puede ser atribuida solo a los políticos y a los partidos, ello es, consecuencia de la crisis de la sociedad, de los valores y del acelerado crecimiento del individualismo, que ha erosionado la confianza de la ciudadanía (Bueno, 2019, p. 18). Es aquí donde la intervención de la universidad es inminentemente necesaria, articulada, transformada para la formación integral del individuo hacia un humanismo transdisciplinario. Por ello, la labor del docente universitario es de primer orden, este debe estar transformado, entrenado y emancipado para la actuación hacia el cambio, enfocado en tres premisas fundamentales: lo laboral, donde sea capaz de demostrar competencias transversales; la cohesión social, donde se reclame el ejercicio de profesiones desde miradas interdisciplinares y comunitarias y, la ética como herramienta de formación cívica ciudadana (Suarez, 2023, p. 478). La formación ciudadana requiere de la universidad una acción académica desafiante, promotora del pensamiento crítico, democrático y comprometido con lo social.

REFERENCIAS

Acosta-Rosero, D. (2022). La importancia del estado de bienestar en la economía social y solidaria: Eslabón democrático y herramienta de transición. *Revista Nacional De Administración*, *13*(2), e4480. DOI: https://doi.org/10.22458/rna.v13i2.4480

Alcántara-Sáez, M. (2019). Los partidos y la fatiga de la democracia, especial referencia al caso de Améri-

ca Latina. *Derecho Electoral,* Segundo semestre, núm. 28. DOI: 10.35242/RDE_2019_28_1

Aliaga-Pacora, A. A., & Luna-Nemecio, J. (2020). La construcción de competencias investigativas del docente de posgrado para lograr el desarrollo social sostenible. *Revista Espacios*, *41*(20), 1-12. https://www.revistaespacios.com/

Alvarado, J. & Machado, I. (2013). "Derechos humanos, movimientos sociales y derecho a la vida en América Latina: una reflexión ético-filosófica". *Cuadernos Latinoamericanos* (24), 58-76.

Arroyo-Baltán, L. T. (2022). Un acercamiento a la jurisdicción constitucional como principio legitimador de la democracia sustancial. *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico.*, (15), 384–410. DOI: https://doi.org/10.5281/ zenodo.5980127

Ayala-Mora, E. (2022). Educación para la democracia. *Revista Andina De Educación*, *5*(1), 005112. DOI: https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.1.12

Batista-Torres, J. (2018). Derechos humanos y derechos fundamentales. Algunos comentarios doctrinales. *IUSLabor. Revista d'anàlisi de Dret del Treball*, 2, 186-213, DOI: https:// doi.org/10.31009/IUSLabor.2018.i02.05.

Benhumea-Rodríguez, C. L., Arriaga-Ornelas, J. L., & Velasco-Orozco, J. J. (2020) ¿Promover el desarrollo humano en la universidad? El caso de la Universidad Autónoma del Estado de México y su modelo de Innovación Curricular. *Revista de la educación superior*, *49*(196), 21-37. DOI: https://doi.org/10.36857/resu.2020.196.1405

Bueno-Salinas, M. (2019). Educar para la Democracia. *Revista De Educación Y Derecho*, (20). DOI: https://doi.org/10.1344/REYD2019.20.30023

Caldera-Ynfante, J. (2018). La democracia como derecho fundamental: Ideas sobre un modelo de democracia integral. *Opción, Revista de Ciencias Humanas y Sociales,* *34*(87), 584-624. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7341392

Calduch, I., Llanes, J., Montané-López, A., & Méndez-Ulrich, J. L. (2020). Gobernanza y universidad: estudio iberoamericano sobre la participación estudiantil en las instituciones de Educación Superior. *Revista iberoamericana de educación*

Chamorro-Maldonado M. A., Avalos-Chicata J. M., Flores-Calderón R. E., & Zavala-Espino L. A. (2023). Perspectivas de la investigación universitaria y su vinculación con la democracia. *Revista De Filosofía*, *40*(105), 313-325. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo. 7861932

Colina, L. C. (2021). La investigación en la educación superior y su aplicabilidad social. *Laurus*, *13*(25), 330-353. https://www.revistas-historico.upel.edu.ve/index.php/ laurus/article/view/7694

De Sousa Santos, B. (2009). "Las paradojas de nuestro tiempo y la plurinacionalidad", en Acosta, A. & Martínez, E. (Compiladores): *Plurinacionalidad. Democracia en la diversidad.* Abya Yala, Quito: 21-62.

Díaz-Pretel, J. C. (2021). Participación ciudadana y organizaciones sociales. *Economía & Negocios*, *3*(2), 66–75. DOI: https://doi.org/10.33326/27086062.2021.2.1184

Díaz-Sánchez, E. (2022). Formación para la ciudadanía y la convivencia en la educación superior. Daza, E., Luque, A. & Padilla E. [Editores]. Educación superior: sustentabilidad y prácticas innovadoras. *Editorial Politécnico Internacional*, [186-209]. http://revistapiensapinter.co/ index.php/editorial/article/view/

Galaz-Ruiz, A., & Arencibia-Herrera, M. (2021). El desafío de la forma-

ción ciudadana: reflexiones a partir de una experiencia de acompañamiento escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 26, DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260004

Godínez, J. D. J., & González, R. (2019). De la democracia liberal a la comunitaria, un cambio epistémico. *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico*, (09), 105–124. http://encuentros.unermb.web.ve/index.php/encuentros/article/ view/50

González de la Garza, L. M. (2018). La crisis de la democracia representativa. Nuevas relaciones políticas entre democracia, populismo virtual, poderes privados y tecnocracia en la era de la propaganda electoral cognitiva virtual, el microtargeting y el Big Data. *Revista De Derecho Político*, *1*(103), 257–302. DOI: https://doi.org/10.5944/rdp.103.2018.23203

Llamas, B., de la Torre, I., García, F., Álvarez, R. & Bañuelos, V. (2020). Fortalecimiento de valores en estudiantes universitarios: su incidencia en la agenda para el desarrollo municipal. *Jurídicas CUC, 16*(1). 145–176. DOI: http://dx.doi.org/10.17981/juridcuc.16.1. 2020.06

Merchán-Iglesias, F. J. (2021). La política educativa de la democracia en España (1978- 2019): Escolarización, conflicto Iglesia-Estado y calidad de la educación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 29*(61). DOI: https://doi.org/10.14507/epaa.29.5736

Mesa, M. (2019). La Educación para la Ciudadanía Global: Una apuesta por la Democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 8*(1), 15-26. DOI: https://doi.org/ 10.15366/riejs2019.8.1.00

Monereo-Pérez, J. L. (2021). Democracia social y económica en la metamorfosis del estado moderno: Harold J. Laski. Lex Social: *Revista de Derechos Sociales, 11*(1), 298–377. DOI: https://doi.org/10.46661/lexsocial.5426

Morales-Salas, R. E., & Rodríguez-Pavón, P. R. (2022). Retos y desafíos en la Educación Superior: una mirada desde la percepción de los docentes. *Education in the knowledge society: EKS*. 23, 1-9. DOI: https://doi.org/10.14201/eks.26420

Musacchio, A. (2023). El concepto de "democracia económica" y los debates sobre la salida (de la crisis) del capitalismo. *CEC,* Año 9, Núm. 17: 35-57.

Neubauer, A., Nicolás-Ruiz, M., & Álvarez Pavón, S. (2022). Educación en derechos humanos para una ciudadanía democrática en los currículos de España, Finlandia e Irlanda, un estudio comparado. *Aula Abierta*, *51*(3), 219–226. DOI: https://doi.org/10.17811/ rifie.51.3.2022.219-226

Parra-Sandoval, M. C. (2022). Internacionalización de la Educación Superior: lo que Subyace en el Discurso de UNESCO y OCDE. *Revista Internacional de Educação Superior*, *8*, e022013. DOI: https://doi.org/10.20396/riesup.v8i0.8660706

Paz-Maldonado, E. J., & Díaz-Pérez, W. N. (2019). Educación para la paz: una mirada desde la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. *Innovación educativa 19*(79), 171-195. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732019000100171 &lng=es&tlng=es

Pleyers, G., & Álvarez-Benavides, A. (2019). La producción de la sociedad a través de los movimientos sociales. *Revista Española de Sociología, 28*(1), 141-149. DOI: http://dx.doi.org/ 10.22325/fes/res.2018.53

Rasera, E. (2020). Construcionismo Social e Trabalho Comunitário: Conflito, Diálogo E Participação. Psicología & Sociedade, 32, e219692. Epub May 18, 2020. DOI: https://doi. org/10.1590/1807-0310/2020v32219692

Redondo-Corcobado, P., & Fuen-

tes, J. L. (2022). Desarrollo ético-cívico en el Aprendizaje-Servicio: un análisis desde la filosofía de la educación a través del pensamiento comunitarista de Amitai Etzioni. *Estudios sobre Educación*, *43*, 29-46. DOI: https://doi.org/10.15581/004.43.002

Salazar, J. M., & Rifo, M. (2020). Bajo el péndulo de la historia: Cinco décadas de masificación y reforma en la educación superior chilena (1967-2019). *Economía y Política 7*(1), 27-61. DOI: 10.15691./07194714.2020.002

Schakel, W., Burgoon, B., & Hakhverdian, A. (2020). Real but Unequal Representation in Welfare State Reform. *Politics & Society, 48*(1), 131–163. DOI: https://doi.org/10.1177/0032329219897984

Silva, A., Angarita, L., & Ramírez, D. (2020). Universidad y democracia. Una reflexión sobre los valores ético-políticos en la educación superior. *Rev. Guillermo de Ockham, 18*(2), 137-149. DOI: http://doi.org/10.21500/22563202.4452

Suárez-Íñiguez, E. (2005). La verdadera democracia: Las características indispensables. *Revista de Estudios Políticos*, (127), 161-177. https://www.redalyc.org/pdf/4264/426439532003

Suarez-Peña, W. (2023). Labor docente universitaria: Ética y compromiso social. *Revista De Filosofía*, *40*(103), 470-480. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.7601532

Tauber, F. (2022). UNLP: Un Modelo de Universidad Pública Argentina. *Revista Universidades*. *Revista Universidades, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, UNLP*. pp. 12. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/85462

Torres-Rivera, A. D., & da Silva, R. F. (2019). Learning to Live in Higher Education from the Teaching Practice for a Democratic Society. *Formación universitaria*, *12*(2), 51-62. DOI: https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000200051

UNESCO (2023). What you need to know about higher education. https://www.unesco.org/en/ higher-education/need-know

Urbina-Valor, L. N. (2020). Educar en el humanismo solidario. Los retos para la educación universitaria católica. *Cuadernos Universitarios*, *13*(XIII), 37-48. DOI: https://doi.org/ 10.53794/cu.v13iXIII.299

Valdés-Ugalde, F. (2020). Derechos humanos, democracia y Estado en la tercera ola de la autocracia. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, *65*(239), 61-84. DOI: http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.239.72341

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signos y Pensamientos*. Vol. XXIV, Núm. 26: 39-50.

Wiesner, C. (2016). *Capitalism, democracy, and the European Union*, *Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft; Comparative governance and politics*, *10*(3-4), 219-239. https://hdl.handle.net/1814/45387

Suleica Elvira Builes Zapata.
Magíster y especialista en la enseñanza del inglés. Universidad del norte. Barranquilla- Colombia. Profesional en negocios internacionales, Universidad Santo Tomas, Bucaramanga-Colombia. Docente de inglés de la Universidad de la Guajira, adscrita a la Facultad de ciencias de la educación y líder del grupo de investigación Smart Group. Correo: suleicabuiles@uniguajira.edu.co. Código ORCID:0000-0003-3707-2377.

Meredith Jiménez Cárdenas.
Especialista en Gerencia de instituciones Educativas, Magister en educación con énfasis en cognición, Universidad del Norte Barranquilla, Licenciada en pedagogía Infantil, Docente investigadora, directora del grupo de investigación Creciendo universidad de la universidad de La Guajira. Correo: Meredith@uniguajira.edu.co ORCID: 0000-0002-7894-420X

ENCUENTROS | Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico

pp: 69-82

INCLUSIÓN E INTERCULTURALIDAD EN ESCUELAS RURALES SITUADAS EN TERRITORIO MAPUCHE LAFKENCHE.

Inclusion and interculturality in rural schools located in Mapuche Lafkenche territory.

Ninosca Carmen Bravo Villa
Universidad Católica de Temuco.
Temuco, Chile
ninoska.bravo@uct.cl
https://orcid.org/0000-0002-3691-052X

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.11114500

RESUMEN

El artículo analiza rasgos que presenta la inclusión e interculturalidad en contextos educativos rurales con población mapuche-lafkenche a partir de relatos del profesorado que se desempeña en escuelas situadas en el territorio "Costa Araucanía". El método es cualitativo con alcance descriptivo-denso y se fundamenta en el paradigma hermenéutico. El diseño es un estudio instrumental de caso. Se analizan entrevistas semiestructuradas realizadas a profesores y profesoras de segundo ciclo de escuelas rurales. La información se redujo a través del Atlas Ti 8.0. Se codificó de manera abierta y axial. Los resultados permiten inferir que existen prácticas monoculturales en los actos de enseñanza con niños y niñas mapuche, no se considera el acervo sociocultural ni el idioma materno, lo que redunda en una lógica asimilacionista que reproduce actos de invisibilización y exclusión de contenidos mapuche, lo que finalmente se traduce en el no reconocimiento de la diversidad sociocultural en las aulas.

Palabras claves: Inclusión; interculturalidad; pueblo mapuche; educación rural.

ABSTRACT

The article analyzes features that present inclusion and interculturality in rural educational contexts with the Mapuche-Lafkenche population based on reports from teachers who work in schools located in the "Costa Araucanía" territory. The qualitative method with a descriptive-dense scope and is based on the hermeneutic paradigm. The design is an instrumental case study. Semi-structured interviews carried out with second cycle teachers in rural schools are analyzed. The information is reduced to Atlas Ti 8.0. It was coded in an open and axial way. The results allow us to infer that monocultural practices exist in acts of education with Mapuche children and children, without considering the sociocultural heritage in the mother tongue, which results in an assimilationist logic that reproduces acts of invisibilization and exclusion of Mapuche content, which finally translates into the recognition of sociocultural diversity in classes.

Keywords: Inclusion; interculturality; mapuche population, rural education.

RECIBIDO: 06/09/2023 ACEPTADO: 15/12/2023

INTRODUCCIÓN

La inclusión es una categoría analítica que se usa predominantemente desde disciplinas que abordan las Necesidades Educativas Especiales (NEE) sean estas Transitorias (NEET) o Permanentes (NEEP), tales como Logopedia, Educación Especial o Psicología. Por otra parte, la educación intercultural se estudia principalmente desde disciplinas tales como Antropología, Pedagogías de Lenguas indígenas o Etnoeducación. En razón de lo anterior, surge el constructo "inclusión- excluyente" de los saberes indígenas ancestrales, transformándose en una especie de contradicción en las instituciones educativas chilenas, lo que se agudiza en territorios rurales con alta densidad de presencia de pueblos originarios: en esos espacios se dice inclusión, pero se excluye. Se dicen unas ideas, pero se practican estereotipos (Bravo & Mariñanco, 2021; Mansilla-Sepúlveda & Lima-Jardilino, 2020;)

Los currículo unitarios y homogeneizadores de las políticas educativas y pedagógicas; el racismo encubierto y explícito por parte de los diversos agentes que intervienen en el mundo de la escuela hacia los estudiantes mapuche; la comprensión y reconocimiento occidentalizado sobre solo un tipo de desarrollo e infancia con rasgos colonizadores se evidencian de manera robusta en la literatura científica (Antümilla, 2021; Hinojosa & López, 2016; Loncón, 2017; Mansilla et al., 2016; Monsalvo, 2017; Quintriqueo & McGinity, 2009; Rogoff, 1993). Adicionalmente, se presenta la figura del profesor y su práctica educativa para reproducir lógicas de enseñanza descontextualizadas (Rodríguez et al., 2020).

Además, durante las últimas décadas se ha intensificado la presencia y reconocimiento de la diversidad cultural en las sociedades globalizadas (Civitillo et al., 2017). Ello ha propiciado el diálogo intercultural en espacios sociales mutuos, facilitando la interacción recíproca entre personas con orígenes y culturas diferentes (García & Sánchez, 2012). La escuela como institución social, debe decidir entre dos opciones dicotómicas para actuar frente a la diversidad cultural: (a) la vía discriminatoria, que conlleva ideologías radicales y, en parte, violentas; o (b) desarrollar una conciencia de etnicidad, optando por una comunicación construida igualitariamente desde la justicia social, cultural y epistémica (Touraine, 2000; Mansilla et al. 2016; Ficker, 2017).

En palabras de Castro et al. (2020) la inserción de los niños y niñas provenientes de pueblos originarios en establecimientos educativos demanda nuevos aprendizajes con una exigencia mayor para niños y niñas que provienen de grupos socioculturales distintos. Esto ocurre según lo planteado por Guitart et al. (2012) cuando estos últimos no ven representados sus conocimientos previos en la matriz de conocimiento escolar, relatos y prácticas. Como consecuencia, los estudiantes indígenas al ingresar a los establecimientos educacionales experimentan tensiones de diversa índole al tener que ajustarse a las reglas tácitas de la cultura del aula, que en la mayoría de las ocasiones no coincide con el ethos cultural propio (Giroux & McLaren, 1986; García et al., 2015). El reconocimiento de la heterogeneidad debe concebirse como un rasgo personal irrenunciable, lo que defiende la educación inclusiva. La consciencia de la nueva institución escolar, la escuela inclusiva se aleja de la uniformidad y valora la pedagogía de la alteridad.

La mayoría de los estudios científicos en educación y ciencias sociales, así como en la formación de profesionales, en el diseño e implementación de las políticas públicas, en el relato y las prácticas educativas, la interculturalidad sigue un camino propio y la inclusión, otros caminos, cada uno

con sus respectivas aduanas disciplinarias, sin que necesariamente se produzca un análisis integrado, debido a la parcialidad y fragmentación del saber que tiene su correlato en las escuelas. Es el ejemplo paradigmático y programático de la fragmentación del saber desde las matrices disciplinarias (Morin, 2000). Esta decisión de abordar la inclusión educativa conjuntamente con la interculturalidad constituye una novedad epistemológica y abre nuevas condiciones de posibilidad para estudiar de manera más integrada este tema en las diferentes comunidades educativas y sus diferentes niveles, tanto desde el punto de vista conceptual como metodológico.

La integración como categoría conceptual

Deutsch (2003) menciona que el final de la Segunda Guerra Mundial marcó el inicio de una nueva etapa que tiene como consecuencias la creación, en los años sesenta, del Movimiento por los Derechos Civiles y la defensa de los derechos de las personas con discapacidad, en la década de los setenta" este periodo también marcó la incorporación de la educación especial como un área de conocimiento independiente, en muchas facultades y universidades. De este modo, algunos países suprimieron las etiquetas. En este escenario, fue fundamental el hito de la publicación del Informe Warnock en 1978. Sin embargo, y hasta el presente la respuesta educativa del alumnado con NEE está condicionada a las categorías diagnósticas emanadas de evaluaciones basadas en un enfoque clínico que promueve el etiquetaje, destacando aquello que el estudiante no puede hacer, su progresión lenta y la no consideración de sus capacidades y potencialidades (Echeita 2006).

La integración educativa se asoció al concepto de deficiencia, disminución o hándicap, incluía las características de innatismo y estabilidad a lo largo del tiempo. A las personas con NEE se le atribuían causas orgánicas, que se producían en los comienzos del desarrollo y que eran difíciles de modificar posteriormente. La etiqueta "integración" está revestida, desde la reflexión académica, con rasgos propios del diagnóstico y clasificación de las personas, pues de ese modo se asume que esta acción resulta pertinente para adecuar la respuesta educativa que precisan los alumnos con NEE (Echeita, 2006). Como consecuencia se impulsó la fundación de centros especializados en la atención de niños diagnosticados con pruebas estandarizadas. La focalización del problema en el individuo refleja una perspectiva esencialista médica-clínica donde las diferencias personales se consideran un problema para la educación escolar, por tanto, es imprescindible identificarlos para ser comparados con aquellos normotípicos.

Inclusión como superación de la integración

En América Latina y el Caribe hay diversas nociones de inclusión. La idea de una sociedad inclusiva se basa en una filosofía que reconoce y valora la diversidad como una característica inherente a la constitución de cualquier sociedad, por tanto, pensar en esta diversidad es pensar en la diversidad de valores sociales sin distinción alguna. Así, lo importante es rescatar todo el valor cultural histórico de cada individuo sin distinción, buscando la integración y la socialización. (Guedes, 2023). La inclusión según Booth y Ainscow (2015) es un enfoque basado en principios para la mejora de la educación y la sociedad. Está vinculado a la participación democrática dentro y fuera de la educación. La educación inclusiva requiere que busquemos formas de entender la exclusión desde las perspectivas de quienes son devaluados y convertidos en marginales o excedentes por la cultura dominante de las escuelas ordinarias. Giroux y McLaren (1986) denominan a estas personas pobla-

ciones excedentes, pues son bajas del neoliberalismo. Su prosa directa nos devuelve a la economía política de la exclusión y a la arquitectura de la indiferencia colectiva con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados (Arnaiz, 2003; Plancarte-Cansino, 2017). En definitiva, la educación inclusiva representa una gran esperanza para conseguir una sociedad más justa, equitativa y solidaria (Gallego y Rodríguez, 2012).

La inclusión de los grupos sojuzgados en las nacientes sociedades nacionales supusieron la asimilación cultural e inserción en las crecientemente Zpreponderantes relaciones de clase que desplazaron paulatinamente a las relaciones coloniales como articuladoras de la estratificación social. En este contexto, los sistemas educativos de la región latinoamericana, configurados entre fines del siglo XIX y principios el siglo XX, funcionaron bajo premisas que hicieron de la homogeneización cultural su principal razón de ser (Ainscow, 1999; Stavengahen, 1969). La inclusión como concepto tiene múltiples acepciones y bases epistemológicas, esa es la razón por la que la definición de inclusión es variada, así como

Interculturalida funcional

La interculturalidad desde una perspectiva funcional postula el diálogo intercultural como utopía sin tomar en cuenta las relaciones de poder y dominio que hay entre los pueblos y culturas, que se expresan en la asimetría, la incomunicación y el conflicto. Desde una perspectiva funcional se plantea que la interculturalidad responde a los intereses del estado y el mercado. Por tanto, se habla de un diálogo de personas pertenecientes a culturas diferentes, en donde se reconocen las diferencias; sin embargo, no hay mayor implicancia entre los sujetos para transformar la realidad que viven, podríamos decir que no hay consciencia de los modos de estar en el mundo (Quintriqueo y Torres, 2013; Tubino, 2011; Walsh, 2007). Por otro lado, como no advierte en que la injusticia distributiva es la otra cara de la injusticia cultural, no considera el estado de pobreza extrema en que están sumidos los ciudadanos y ciudadanas que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad. Sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura, ignorando la importancia -para comprender las relaciones interculturales- de la injusticia distributiva, las desigualdades económicas, las relaciones de poder intraculturales e interculturales y los desniveles culturales internos existentes en lo que concierne a los comportamientos y concepciones de los estratos subalternos y periféricos de nuestra misma sociedad (Dussel, 2005). Cuando el discurso de la interculturalidad sirve para invisibilizar las condiciones de pobreza de los pueblos indígenas, las crecientes asimetrías sociales, los enormes desniveles culturales y todos aquellos problemas que se derivan de una estructura económica y social que excluye sistemáticamente a los sectores subalternizados de nuestras sociedades, entonces se puede decir que se está usando un concepto funcional de interculturalidad (Stefoni et al., 2016).

Interculturalidad crítica

El enfoque intercultural crítico promueve el diálogo reconociendo las causas de la injusticia cultural. El punto de partida es la pregunta por las condiciones de posibilidad de ese diálogo. El diálogo de las culturas debe originarse de entrada a partir de los factores económicos, políticos, militares que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad. Esto no significa, sin embargo, que sea imposible dialogar en medio de conflictos y situaciones de asimetría. Pero, si se puede conversar en condiciones adversas. No hay que esperar condiciones ideales para intentar el diálogo. El diálogo intercultural en condiciones

adversas evidencia el carácter discriminatorio y excluyente de las esferas públicas de nuestras democracias representativas. La interculturalización de la vida pública es tarea ineludible de una democracia plena (Márquez, 2013; Panikkar, 2006; Tubino, 2015).

La interculturalidad crítica se asume como alternativa y estrategia que favorece la cohesión social, en cuanto trata de promover el diálogo y el reconocimiento afectando las causas de la asimetría social y cultural actualmente vigentes (Quintriqueo et al.). La crítica de la concepción homogeneizante de la ciudadanía heredada de la ilustración, que hace de los derechos individuales los derechos fundamentales, es parte sustancial de la nueva tarea intelectual y práctica a la que el interculturalismo crítico nos convoca. La intención de esta crítica es darle a la doctrina de los derechos humanos la legitimidad intercultural que le hace (Tubino, 2015). El interculturalismo crítico se presenta como una tarea teórica y práctica. Como tarea intelectual desarrolla una teoría crítica del reconocimiento, que defiende aquellas versiones de la política cultural de la diferencia que puedan combinarse coherentemente con la política social de la igualdad.

METODOLOGÍA

El método es cualitativo, es decir, se producen datos descriptivos densos desde las propias palabras de las personas, habladas o escritas poniendo en el relieve la subjetividad e intersubjetividad del mundo de la vida (Flick, 2007). El paradigma es hermenéutico interpretativo y el diseño de investigación corresponde a un estudio de casos instrumental (Stake, 1998). La investigación abarcó informantes claves del territorio mapuche lafkenche del *Wallmapu*, específicamente las comunas de Toltén, Nueva Imperial, Teodoro Schmidt, Carahue y Nueva Imperial pertenecientes política y geográficamente a la región de la Araucanía, Chile. Los participantes fueron profesores y profesoras que se desempeñan en aulas con una alta densidad de niños y niñas mapuche. Los instrumentos para la recolección de información utilizados fueron conversaciones (*nütram*) y entrevistas narrativas semiestructuradas**,** las que se caracterizaron por cumplir con el criterio de amplitud, especificidad y profundidad (Flick, 2007). Se logró develar el *mapuche-kimün* (conocimiento mapuche) y *rakizuam* (sabiduría ancestral). Las conversaciones se analizaron mediante la utilización del Atlas ti 8.0. La investigación se llevó a cabo a través de un proceso de codificación abierta, se expresan los datos y fenómenos en forma de conceptos, consistiendo en fragmentar los datos y asignar a cada fragmento una etiqueta que es el código, los que en un segundo momento se organizan en categorías (Flick 2007). En esta investigación los códigos fueron de naturaleza hermenéutica (*open coding*).

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Fig. 1. Educación Escolar de saberes

La red conceptual **Educación Escolar y Saberes** ha constituido tres subcategorías: (1) **Nivel prescriptivo nacional chileno**, (2) **Nivel curricular/aula** y (3) **Mapun-Kimün**. La subcategoría "**Nivel prescriptivo nacional chileno"** tiene los siguientes códigos: ausencia sensibilidad cultural directivos escuela, inaplicabilidad recursos MINEDUC, reducción horas según normativa, hegemonía curri-

culum nacional, preocupación priorización curricular, crítica a Servicio Local Costa Araucanía. La subcategoría **Nivel curricular/aula** tiene los siguientes códigos: crítica al SIMCE, contenidos situados, importancia conocimientos previos, subvaloración contenidos disciplinarios, autonomía proyectos curriculares, contenidos concordantes con sellos institucionales, adecuación del currículum al contexto. Finalmente, la subcategoría "**mapun kimün**" alberga los siguientes códigos: conocimientos culturales lingüísticos, revalorización cultura y cosmovisión mapuche, necesidad enseñanza oralidad y desconexión cultural.

A continuación, se presenta la subcategoría "**Nivel prescriptivo nacional chileno"**. El código **ausencia sensibilidad cultural directivos escuela**, es posible vizulizarlo en la siguiente narrativa "**cuando yo lo conversé la escuela eh**:: se me daba este motivo(.) pero creo que también los equipos directivos (.hh)deben estar preparados para poder eh:: llevar a la práctica:: el tema:: intercultural(.) ya= porque:: no es cómo llegar y decir: Oh: ya= hoy nos transformamos en una escuela intercultural= y vamos a trabajar todo lo que es el saber del ser mapuche= cierto(.) (.hh) no(.) porque:: creo que esto eh: es un proceso que deben vivir lo::: la escuelas(.) ya:: es un proceso de preparación(.) de indagación(.) cierto(.) un proceso de planeación de cómo se va a llevar a cabo(.) un proceso también de aceptación= porque: eh: realmente los papá= o se- ellos tienen que saber lo que se va hacer en la escuela= ya(.) Ellos tienen que conoce:rlo= pero además tienen que aceptarlo(.) ya::" [E7:910]. Sanhueza et al. (2012) plantean que el encuentro comunicativo necesita de la sensibilidad intercultural tal como todas las habilidades que generan emociones positivas con el objetivo de atenuar el impacto del choque cultural y permita nuevas formas de comunicarse con los demás.

Respecto al código **inaplicabilidad recursos MINEDUC**, se extrae de la siguiente textualidad " viene de la mano con el Ministerio de Educación(.) pero::: lo mimo poh(.) ello como que tratan de(x)de introducir los módulos multigrado(.) que son una especie de:: de: cuadernillos que vienen articulados(.) lo más posible entre un curso= entonce como que estamo en sintonía enseñando lo mismo en:: eh:: objetivo diverso pero en un:: como la clase se asimila mucho(.) pero yo tampoco lo encuentro mucho sentido(.) tampoco a mí me convence y yo no lo uso"[E6:871. La educación intercultural requiere apoyos específicos para superar los problemas ya detectados en los primeros estudios al respecto: falta de acompañamiento al educador o educadora tradicional por parte del docente mentor, insuficiente pertinencia de las guías de trabajo entregadas por el PEIB. (Ibáñez & Druker, 2018, p.234). En este sentido los recursos educativos y los textos escolares son diseñados por el MINEDUC e incorporan cantos, canciones, cuentos y fichas de trabajo en papel, además sugieren otras actividades asociadas a los bailes indígenas o páginas de internet, éstos no son aplicables a la realidad contextual de cada establecimiento en consideración a las particularidades de cada escuela.

El código **reducción horas según normativa**, se evidencia en el siguiente fragmento de la entrevista "(.) ósea tratamos que dependiendo del nivel pu (.) supongamos porque bueno eh:: son cuatro:: horas a la semana (.) o dos períodos de clase::s a la semana lo que se habitúa hacer (.) ya (.) ?ahora? prácticamente >estamos haciendo uno solo a la semana y una hora por todo el tema y el proceso que estamos recién empezando tras la pandemia< (.)"[E9:1033]. El Plan de Estudio de primero y segundo año básico para la asignatura Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales asigna: a) 152 horas pedagógicas anuales para la implementación de la asignatura de los Pue-

blos: Aymara, Mapuche, Quechua y Rapa Nui, dando continuidad al plan vigente del Sector de Lengua Indígena. (Resolución 5345 Exenta, 2021, Artículo 1)

La pandemia por covid-19 requirió que el MINEDUC realizara priorización de objetivos de aprendizaje de manera homogénea para todo el país, esta reestructuración del currículum nacional otorga a cada establecimiento dar especial énfasis en aquellos objetivos de aprendizaje en que se presentan mayores brechas educativas en concordancia con el SIMCE, realizando reducción de horas según la normativa vigente y dejando como prioridad dos objetivos de aprendizaje por nivel en lengua indígena. En relación al código **hegemonía curriculum nacional** se visualiza en la siguiente narrativa " No:: bajo ningún no, (.) yo creo que no::, (.) no se puede no más porque el curriculum no está hecho (.);pensado:: (.) para eso poh (.) está pensado para igual para todos y todas (.) y:: no pu::h la igualdad no existe eso es una (x) una yo creo que una ilusión (.) mental que tenemos los seres humanos (.) o sea uno quisiera tener ciertas igualdades pero:: >lo yo creo que lo más real lo más concreto son las diferencias <" [E8:3591]. El curriculum se presenta como un proyecto estructurado priori a la realidad, al cual no se le aplica ningún tipo cuestionamiento y cuyos objetivos preestablecidos, igualmente desarrollados por entidades externas, deben ser seguidos a cabalidad para su consecución

Respecto al código **preocupación priorización curricular**, se presenta en la siguiente cita empírica "(.) "a ver(.) bueno(x)bu- en el momento que estamos viviendo en la actualida (.hh) es muy difícil:: sabemos que tenemos que enseñar con- contenidos(.) sabemos que tenemos que tener metas(.) metas de aprendizaje sobre todo (.hh)ya(.) pero estamos m::uy ehm(.) eh:: como bien dice(.) preocupados del tema de la priorización curricular [ya]"[E1:694]. La priorización curricular, cuya implementación abarcaría el periodo 2020-2021 para retomar en 2022 las Bases Curriculares (BC) vigentes, proponía a docentes y escuelas: avanzar por un primer nivel de objetivos (de aprendizaje) reducidos que corresponde a los objetivos imprescindibles, aquellos considerados esenciales para avanzar a nuevos aprendizajes. Estos objetivos actuarán como un primer nivel mínimo que permitirá a las escuelas organizarse y tomar decisiones de acuerdo con las necesidades y reales posibilidades en el actual contexto. (MINEDUC, 2020). La brecha educacional evidenciada durante el retorno parcial el año 2021 implicó que el MINEDUC ampliara la implementación de esta priorización curricular hasta fines de este año 2022, esto se realiza con el fin de atenuar los efectos de la pandemia y promover el desarrollo integral de todos los estudiantes, situación que en el territorio mapuche lafkenche se agudiza aún más.

Finalmente el código **crítica a Servicio Local Costa Araucanía**, se visualiza en la siguiente narrativa "y siempre lo(x)lo hemo:: en reunione que tenemos de gestió::n= de lo que sea: hace poquitito con el servicio loca:l= hubo un seminario °súper largo°(hh) eh::: una jornada súper larga de reflexión(.) llegamo a la misma conclusión(.) pero: no se puede hacer má(.)"[E6:865]. Los Servicios Locales de Educación Pública son órganos públicos funcionales y territorialmente descentralizados, con personalidad jurídica y patrimonio propios, los que se relacionarán con el presidente de la República a través del Ministerio de Educación. Estos servicios cubrirán, conjuntamente, la totalidad de las comunas del país. (Ley 21.040, 2017, Artículo 16).

El Servicio Local de educación Costa Araucanía considera cinco comunas situadas en territorio mapuche lafkenche: Nueva imperial, Teodoro Schmidt, Nueva Toltén, Carahue y Saavedra. En él se agruparon todos

los ex establecimientos dependientes de los municipios de las mencionadas comunas. Se pensó como una forma de mejorar la gestión administrativa, financiera, técnica y pedagógica que dejó la administración municipal anterior.

La subcategoría **Nivel curricular/ aula** tiene los siguientes códigos. El código **crítica al SIMCE**, se evidencia en la siguiente narrativa "el SIMCE no va ni(x)ni por- ni por si acaso(.) entonce para mí- a parte del desafío cuando me enfrente a mi- es diverso en cu:rso= en edad(.) fue::: yo venía con esta idea= ASÍ COMO YA yo quiero lograr esto y justo se dio que estaba construyéndose la escuela= el PEI: nuevo(.) yo partí de cero(.) como con un PEI nuevo eh:: y tratando de(x)de ver esto eh:: desarrollar habilidade en lo ni:ño= que sé yo(.) (.hh)pero después me ponen el SIMCE (...)" [E6:849]

"(...) las escuelas en territorio mapuche se materializan proyectos educativos, que tienen mayor preocupación por los resultados de las pruebas de medición como SIMCE y en la cobertura de los contenidos mínimos del plan curricular nacional" (Torres & Friz, 2020, p.11). El SIMCE, sólo considera conocimientos escolarizantes, es una prueba estandarizada que se aplica en todo el país en iguales condiciones y no considera la heterogeneidad que caracteriza la territorialidad de nuestro país, dejando absolutamente fuera los saberes ancestrales mapuche.

En relación al código **contenidos situados**, es posible visualizarlo en el siguiente fragmento de la entrevista "(.) pero yo creo que las personas que trabajan: en la asignatura tienen como el:: el criterio para adaptar eh:: el contenido a lo que es la realidad de:: de:: cada escuela(...)" [E3:1499]. La selección de los contenidos culturales a integrar en el currículum es una decisión crítica: por una parte, están los definidos en los Programas de estudio que aseguran un derecho a la igualdad en los aprendizajes; por otra los necesarios para fortalecer las culturas locales, que aseguran un derecho a la diversidad y pluralidad de identidades. (Williamson, 2003, p.17). Los contenidos situados en la escuela mapuche forman parte de una complejidad en sí mismos, por una parte, se debe avanzar en el curriculum propuesto por el MINEDUC y al mismo tiempo se intenta articular con los saberes mapuches. La tensión en la toma de decisiones se inclina hacia la occidentalidad del curriculum relegando los conocimientos situados de cada institución.

En cuanto al código **importancia conocimientos previos**, se presenta en la siguiente narrativa "Entonces: los tomo de su ento:rno para esos saberes(.) por ejemplo: voy a enseñar matemáticas(.) voy a enseñar los números(.) ↑oye tú cuántas ovejas tiene en tu casa- por ejemplo(.) entonces de su entorno- de ahí los sacó hacia el exterior" [E2:1217]. Desde el enfoque constructivista se demanda una intervención docente que busca propiciar y disponer de los conocimientos previos en los alumnos, de generar procesos de construcción del conocimiento, además, una intervención que se encamina a que los alumnos desarrollen procesos metacognitivos y que descubran como aprenden cuando aprenden. (Pérez, 2019, p.29)

En relación a lo anterior es importante considerar los conocimientos previos y acervos culturales que traen los niños, esto permitirá hacer más cercano y comprensible el contenido, facilitando la construcción de aprendizaje significativos. En referencia al código **subvaloración contenidos disciplinarios**, se visualiza en la siguiente textualidad "↑uy nosotros prácticamente como(x)como estamo inserto:: en(x)en un sector >cómo te contaba< (.h)mapuche- en saberes hay muchos(.) muchos o sea- estamos rodeados de sabere:s eh:: famili:are y los que no:: se van sabiendo::: eh: los mismos niños nos van contando (.h)ya sea historia(.) leye:ndas(.) a los niños le encanta eso(.) le encanta

>Uno puede estar conversando con ello< horas(.) las clases se hacen muy entretenida ya(.) pero lamentablemen:te eh: hay contenidos que hay que pasar poh(.) ya(.) pero de saberes(.) tenemos mu::chos saberes(.) un jue::go por ejemplo(.) un juego(.) el palín(.) [ya]" [E2:721]. Si bien es obligatorio abordar en el quehacer pedagógico los contenidos disciplinarios que emanan del curriculum nacional homogéneo. Los profesores logran generar espacios donde los estudiantes compartan historias y leyendas que han sido transmitidas de generación en generación, lo cual enriquece el dominio cultural y los aproxima a sus orígenes.

Respecto al código **autonomía proyectos curriculares**, se extrae de la siguiente narrativa "los contenidos que dice el currículum esos no lo podemos dejar de lado, cierto?::: el curriculum nos dice escuela Calof usted tiene todo este::: este es todo el mapa a seguir, siga el mapita pero nadie le está diciendo que lo siga al pie de la letra ya usted puede…"[E10:1048]. Torres y Friz (2020) plantean que los proyectos educativos institucionales pretenden atender de forma especial a las características sociales y culturalmente desafiante en los de las comunidades mapuches. Sin embargo, en la realidad ninguna comunidad participa de manera total en su puesta en práctica, entonces los proyectos educativos son descontextualizados y se enfocan en el marco curricular chileno, el SIMCE y la matrícula.

El código **contenidos concordantes con sellos institucionales**, se presenta en la entrevista "#como escuela de partida que hicimos este este análisis(.)con los sellos para preguntar a la comunidad= ¿ustedes de verdad se creen? (.) o en este caso no es que se crean ¿se sienten intercultural?, >si toda la comunidad se siente intercultural incluyendo docentes, asistentes; apoderados, estudiantes<,. somos interculturales. pero lo declaramos pero no no queda en el papel (.hhh) vamos a tener que hacer algo para que este sello se pueda reflejar porque sino no seriamos interculturales por ejemplo(.)un sello" [E10:1073]. Los sellos educativos son los elementos que caracterizan, sintetizan y reflejan la propuesta formativa y educativa que una comunidad quiere desarrollar. Son los elementos que le otorgan identidad a la escuela/liceo, que la hacen singular y distinta a otros proyectos educativos. (Ministerio de Educación de Chile, 2015, p 31)

Por su parte, el código **adecuación del currículum al contexto**, es posible visualizarlo en la siguiente textualidad "(.)? pero el ministerio igual dice que usted ?no le estamos diciendo::: que lo siga tal cual, tal cual; tal cual (x)porque su contexto(.) su realidad::: es distinta usted adecue y para eso use sus instrumentos documentos de gestión use su PEI use su plan de sexualidad su PISE su plan de seguridad los seis documentos ? canalícelos al contexto para que pueda tener la senda del de lo que enseña" [E10:1068]. Sánchez & Duk (2022) afirman que la contextualización curricular se visualiza como uno de los principales retos para los y las docentes que comparten la convicción respecto de los beneficios de la educación inclusiva para la diversidad de estudiantes.

El código **conocimientos culturales lingüísticos** forma parte de la subcategoría **"mapun kimün"** visualiza en la siguiente narrativa "bueno-últimamente por: normativa eh:: del Ministerio de Educación se::: se está impartiendo la asignatura mapudungun(.) eh::: y lo que principalmente se trata de:: de rescatar es:: el contexto cultural(.) y:: eh::: acercarse un poco a lo que es la lengua(.) la pronunciación- la escritura eh::" [E3:741]. Loncón (2010) menciona la lengua es un constituyente del ser humano y permite la pertenencia a una comunidad, por su parte, el lenguaje es productivo y creativo favorece a los seres humanos diferenciar un sin límite de situa-

ciones, como, por ejemplo: distinguir el pasado, presente y futuro, nominar y describir objetos, el mundo, imaginar y a su vez crea nuevos escenarios de esa realidad.

Respecto al código **revalorización cultura y cosmovisión mapuche**, es posible extraerlo del siguiente fragmento de la entrevista ">porque después ha habido< una valorización de la cultura mapuche(.) eh::: de hecho yo he escuchado hablar a niños que dicen(.) yo: a mí me gustaría haber sido mapuche(.) Entonce- ya: como que está cambiando el:: el tema(.)"[E3: 764]. Si bien los conocimientos están en la memoria de los sabios de las familias y comunidades, es necesario que las nuevas generaciones aprendan y comprendan aspectos fundamentales (Quintriqueo & Torres, 2013, p. 212)

La revaloración de la cultura en la escuela implica un acercamiento a su cosmovisión, visibilización de los conocimientos ancestrales recibidos a través de la oralidad y el reconocimiento de su identidad, lo que permitirá su participación en distintas actividades de la comunidad educativa, donde ha sido ignorada sistemáticamente por esta institución.

En relación al código **necesidad enseñanza oralidad** se observa en la siguiente narrativa "porque le enseñamos oralidad, la oralidad es lo que más te puedo asegurar que hemos logrado con éxito." [E10:1098]. Luna et. al (2013) mencionan que la oralidad está compuesta por la tradición y la comunicación, lo anterior se vincula con prácticas lingüísticas vinculadas a la cultura, que conforman la historia de cada pueblo; lo que incluye relatos, mitos, canciones tradicionales, y momentos rituales mientras, la comunicación oral considera las interacciones diarias, conocimiento, prácticas discursivas y uso de la lengua. Mientras que el código **desconexión cultural** es posible extraerlo de la siguiente textualidad " eh:: porque aunque parezca extraño ehm: y aunque estemos dentro de un contexto mapuche los niños están súper desconectado de lo que es su cultura"[E3:744]. Al respecto, Torres &Friz (2020) plantean que así se reafirma la vigencia de una distancia epistémica y el menosprecio por el conocimiento mapuche en el medio escolar, al considerarse que los niños y jóvenes deben ser escolarizados con los marcos de conocimiento de la sociedad dominante. lo que genera una distancia significativa en el pleno desarrollo de las personas.

Finalmente el código **valoración ritos ceremonias mapuches** se visualiza a partir de la siguiente textualidad "un llellipu::n (.) osea (.) de hecho ello::s saben más que yo ?pero yo les digo? (.) pero ustedes saben esto sipu:: y >entonces me cuentan< (.) eh:: cuando se dan esos espacios . Yo:: lo:: (x) los aprovechó (.) o sea como:: eh:: (.) como que hincó el diente en ese aspecto"[E8:1003]. En este sentido Turra (2015) plantea que en las sociedades originarias se expresa externamente en los lugares ceremoniales y en los nombres mismo de los lugares vinculados a acontecimientos socio-históricos relevantes y en el patrimonio mental que permite recrear los relatos de significación histórico-cultural. La escuela debe promover espacios que permitan compartir ritos de las ceremonias mapuches, esto genera en los estudiantes la posibilidad de continuar con la transmisión de saberes ancestrales, validar su cultura y sus modos de vida en comunidad.

AGRADECIMIENTOS

La autora Ninosca Carmen Bravo Villa agradece al Proyecto Interno de Investigación, línea Profondecyt de la Universidad Católica de Temuco: "Inclusión/Exclusión de los saberes mapuche en el sistema escolar de parte de los educadores/as tradicionales y el profesorado que se desempeñan en escuelas rurales situadas en territorio lafkenche" del cual es Investigadora Responsable.

REFERENCIAS

AINSCOW, M. (1999.) *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer

ANTÜMILLA, C. (2021). *Choñoiwe: Una propuesta didáctica para descolonizar la historia mapuche*. Tesis de Magíster en Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile.

ARNAIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe

BOOTH, T., & AINSCOW, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid, España: OEI y FUHEM. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/15049/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva-OEI.pdf?sequence=1&isAllowed=y

BRAVO, N. & MARIÑANCO, M. (2021). *Inclusión excluyente: narrativas del profesorado de educación básica y enseñanza a estudiantes mapuches*. **Revista de Filosofía.** Vol.38 *N°*99, pp. 750-761 https://doi.org/10.5281/zenodo.5699424

CALVO, G. (2009). La inclusión social de jóvenes a través de la educación. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO.

CASTRO, A., ARGOS, J., & ESQUERRA, M. (2020). *La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria*. **Perfiles Educativos.** Vol. *37* N°148, pp. 34-49 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200003&lng=es&tlng=es.

CIVITILLO, S., SCHACHNER, M., JUANGA, L., VAN DE VIJVER, F., HANDRICK, A., & NOACK, P. (2017). *Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi-informant and mixed-methods study***. Learning, Culture and Social Interaction.** Vol. 12 N°, pp. 1-14. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.09.002

De Gortari, H. (1997). *Ayuntamientos y ciudadanos. La ciudad de México y los estados*: 1812-1827, **Tiempos de América**. Vol. 1 N°1, pp. 113-130. https://raco.cat/index.php/TiemposAmerica/article/view/102569

DEUTSCH, D. (2003). *Bases psicopedagógicas de la educación especial: enseñando en una época de oportunidades***.** Madrid: Pearson Educación.

DUSSEL, E. (2005). *Transmodernidad e interculturalidad*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de México.

ECHEITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones***.** Madrid. Narcea.

FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

FRICKER, M. (2017). *Injusticia epistémica. El poder y la ética del conocimiento*. Barcelona: Herder.

GALLEGO, J.L., RODRÍGUEZ, A. (2012). *¿Cómo aprenden ahora los estudiantes de Magisterio a atender a la diversidad de su alumnado?* **Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado**. Vol. 6 N°2, pp. 249- 294.

GARCÍA, A., & SÁNCHEZ, A. (2012). *A vueltas con las posibilidades de integración: pluralidad, inmigración y racismo***. Educación XXI**. Vol.15 N°2, pp. 213-230. http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:EducacionXXI-2012-15-2-5090

GARCÍA-TORRICO, M., ANTOLÍNEZ-DOMÍNGUEZ, I. & MÁRQUEZ-LEPE, E. (2015). *Del déficit a la norma: representaciones sociales sobre familias y participación escolar***. Convergencia, Revista De Ciencias Sociales.** Vol. 22, N°69, pp. 181-211. https://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v22n69/1405-1435-con-

ver-22-69-00181.pdf

GIROUX, H. & MCLAREN, P. (1986). *Teacher education and the politics of engagement: the case for democratic schooling*. **Harvard Educational**. Vol. 56 N°3, pp. 213-239. https://doi.org/10.17763/haer.56.3.trr1473235232320

GUEDES, M. (2023). *La lúdica como herramienta pedagógica en la educación inclusiva de los estudiantes de 1° y 2° año de primaria*. **Rebena**. Vol. 5 N°14, pp. 177-195. https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/82

GUITART, M., OLLER, J. & VILA, I. (2012). *Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí*. **Investigación en educación.** Vol. 10 N°2, pp. 21-34. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4732917

HINOJOSA, E. & LÓPEZ, M. (2016). *Impacto de la formación inicial docente intercultural. Una revisión de la investigación*. **Convergencia.** Vol. 23, N°71, pp. 89-110. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352016000200089

IBÁÑEZ, N. & DRUKER, S. (2018). *La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción*. **Convergencia,** Vol. *25* N° 78, pp. 227-249. https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788

LEY 21.040 DE 2017. Crea el sistema de educación pública. 24 de noviembre de 2017. Diario oficial. No. 42668. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237&idParte=9853009

LONCÓN, E. (2010). *Derechos educativos y lingüísticos de los pueblos indígenas de Chile*. **ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior**. Vol.7 N°1, pp. 79-94. https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/derechos_economicos_sociales_culturales_%20pueblos_indigenas/Derechos_educativos_y_linguisticos_de_los_pueblos_indigenas_de_Chile.pdf

LONCÓN, E. (2017). Mapuzungun Mapuce Rakizuwam mew: cumgefuy cumlen ka ñi cumleam. **Americanía**. Vol. 1 N°1, pp. 208-233. https://www.upo.es/revistas/index.php/americania/issue/view/162

LUNA, L., BENAVIDES, P., GUTIERREZ, P., ALCHAO, M. & DITTBORN, A. (2014). Aprender lengua y cultura mapuche en la escuela: Estudio de caso de la implementación del nuevo Sector de Aprendizaje Lengua Indígena desde un análisis de "recursos educativos". **Estudios pedagógicos**. Vol. 40 N°2, pp. 221-240. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300014

MANSILLA, J., LLANCAVIL, D., MIERES, M. & MONTANARES, E. (2016). *Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y sociedad mapuche*. **Educação e Pesquisa**. Vol. 42 N°1, pp. 213-228. http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603140562

MANSILLA-SEPÚLVEDA, J. & LIMA-JARDILINO, J.R. (2020). *Pueblos originarios y educación: De la colonialidad a las experiencias decoloniales en Brasil y Chile*. **Archivos Análiticos de Políticas Educativas**. Vol. *28* N°163, pp. 1-27. https://doi.org/10.14507/epaa.28.4751

MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, A.B. (2013). *Reseña "Tareas y Propuestas de la Filosofía Intercultural" de Raúl Fornet Betancourt*. **Utopía y Praxis Latinoamericana**. Vol. 18 N°60, pp. 135-136. https://www.redalyc.org/pdf/279/27926711002.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2015). *Orientaciones para la revisión y actualización del proyecto educativo institucional*. https://hdl.handle.net/20.500.12365/549

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2020). *Fundamentación priorización curricular covid-19*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14470

MONSALVO, M. (2017). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores de Silvia Rivera Cusicanqui*. **Íconos - Revista De Ciencias Sociales**. Vol. 41 *N°1, pp.* 173–175. https://doi.org/10.17141/iconos.41.2011.423

MORIN, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.

PANIKKAR, R. (2006). *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica*. Barcelona: Herder.

PÉREZ, A. (2019). *Conocimientos previos e intervención docente*. **Acta educativa**. Vol. 2 N°1, pp. 1-30. https://revista.universidadabierta.edu.mx/2019/06/28/conocimientos-previos-e-intervencion-docente/

PLANCARTE, P.A. (2017). *Inclusión educativa y cultura inclusiva*. **Revista de Educación Inclusiva.** Vol 10 N°2, pp. 213-226.

Quilaqueo y Torres (2013). *Multiculturalidad e interculturalidad: Desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contexto indígena*. **Alfa.** Vol. 37 N°1, pp. 285-300. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012013000200020

QUINTRIQUEO, S. & TORRES, H. (2013). *Construcción de Conocimiento Mapuche y su relación con el Conocimiento Escola*r. **Estudios pedagógicos**. Vol. 39 *N°*1, pp. 199-216. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100012

QUINTRIQUEO, S. & MCGINITY, M. (2009). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX región de La Araucanía, Chile*. **Estudios Pedagógicos** Vol. 35, N°2, pp. 173-188. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200010

RESOLUCIÓN 5345 DE 2021. [MINISTERIO DE EDUCACIÓN]. Aprueba planes de estudio de 1° y 2° básico para la asignatura de lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales. 19 de octubre de 2021. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1166884&f=2021-10-22

RODRÍGUEZ, C. R., PADILLA, G. & SUAZO, C. (2020). *Etnia mapuche y vulnerabilidad: una mirada desde los indicadores de carencialidad socioeducativa*. **Encuentros**. Vol. 18, N°1, pp. 77-96. https://doi.org/10.15665/encuent.v18i01.2232

ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires: Paidós.

SÁNCHEZ, S. & DUK, C. (2022). *La importancia del entorno. Diseño universal para el aprendizaje contextualizado*. **Revista Latinoamericana de educación inclusiva**. Vol. 16 N°2, pp. 21-31. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021

STAVENHAGEN, R. (1969). *Las clases sociales en las sociedades agrarias*. Ciudad de México. Siglo XXI.

STEFONI, C., STANG, F. & RIEDEMANN, A. (2016). *Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis*. **Revista Estudios internacionales** Vol.8 N°185, pp. 153-182. https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534

STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

TORRES, H. & FRIZ, M. (2020). *Elementos críticos de la escuela en territorio mapuche*. **Educar em**. Vol.36, pp. 1-22. https://doi.org/10.1590/0104-4060.66108

TOURAINE, A. (2000). ¿Podemos vivir Juntos?: Iguales y diferentes. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

TUBINO, F. (2011). *El nivel epis-*

témico de los conflictos interculturales. **Revista Construyendo Nuestra Interculturalidad**. Vol. 6 N°7, pp. 1-14. https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/091215.pdf

TUBINO, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión.* Lima: Pontifica Universidad Católica del Perú.

TURRA, O. (2015). *Profesorado y saberes histórico-educativos mapuche en la enseñanza de historia.* **Electrónica Educare**. *19*(3), pp. 1-20. https://doi.org/10.15359/ree.19-3.15

WALSH, C. (2007). *¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales*. **Nómadas.** Vol. 26 N°1, pp. 102-113. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115241011

WIGDOROVITZ, A. (2008). *El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones*. **Políticas Educativas**. Vol. *2* N°1, pp. 1-12. https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/18347

WILLAMSON, G. (2003). *Síntesis estados del arte educación rural en seis países de América latina: Chile.* https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8868/9385.pdf?sequence=1

ENCUENTROS | Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico

pp: 83-92

ÁREAS DE COMPETENCIA DIGITAL EN PROFESORES UNIVERSITARIOS.

Areas of digital competence in university professors.

Jorge Luis Rodríguez Zúñiga
Universidad de La Guajira. Colombia.
jrodriguezz@uniguajira.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-4982-2836

Hobber José Berrío Caballero
Universidad de la Guajira. Colombia
hberrio@uniguajira.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-2720-5431

Emiro De-La-Hoz-Franco
Universidad de la Costa. Colombia
edelahoz@cuc.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-4926-7414

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.11114506

RESUMEN

Este artículo examina las áreas de competencia digital en profesores universitarios, reconociendo la importancia de adaptarse a los avances tecnológicos en la educación superior. Se destaca la necesidad de desarrollar y fortalecer las competencias digitales contextualizadas a la educación universitaria. La estrategia metodológica utilizada se basó en los principios del método PRISMA, bajo un enfoque de revisión sistemática de la literatura académica relevante, mediante la búsqueda exhaustiva en base de datos Scopus y Google Scholar, seguida de la aplicación de criterios de selección y evaluación de calidad método-lógica de los estudios incluidos. Los datos pertinentes se extrajeron y se analizaron para identificar tendencias y hallazgos clave relacionados al tema investigado. Los resultados resaltan la importancia de incorporar herramientas tecnológicas en la práctica educativa y la necesidad de capacitar a los docentes en competencias digitales para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior.

Palabras claves: Área de competencia digital, profesores universitarios, práctica educativa, calidad de la enseñanza

ABSTRACT

This article examines the areas of digital competence in university professors, recognizing the importance of adapting to technological advances in higher education. The need to develop and strengthen digital competencies contextualized to university education is highlighted. The methodological strategy used was based on the principles of the PRISMA method, under a systematic review approach of the relevant academic literature, through an exhaustive search in the Scopus and Google Scholar databases, followed by the application of selection and method-logic quality evaluation criteria of the included studies. Relevant data was extracted and analyzed to identify trends and key findings related to the topic investigated. The results highlight the importance of incorporating technological tools in educational practice and the need to train teachers in digital skills to improve the quality of teaching and learning in higher education.

Keywords: Area of digital competence, university professors, educational practice, quality of teaching.

RECIBIDO: 20/07/2023 ACEPTADO: 24/10/2023

INTRODUCCIÓN

Los progresos de la sociedad plantean retos que la Universidad debe asumir y gestionar de manera asertiva, incorporando las respuestas en las prácticas de formación cotidiana, en tal sentido, el desarrollo de herramientas tecnológicas digitales, así como los avances de la inteligencia artificial, pueden enriquecer los procesos educativos y las prácticas de los profesores universitarios, traduciéndose, el uso de estas en la educación universitaria tiene el potencial no solo de enriquecer los procesos de aprendizaje, sino también de mejorar la eficiencia institucional (Fajardo, 2023:109), a partir de allí se requiere con urgencia desarrollo de competencias digitales en el docente.

La pandemia de Covid-19 descubrió las debilidades en el proceso de formación, derivadas del marcado tradicionalismo que puede llegar a presentarse ante la comodidad y zona de confort que aplican muchos docentes, proclive a situarse en la rutina de la cotidianidad. Partiendo de esto, los retos actuales exigen dinamizar los procesos incorporando los avances de la sociedad desde distintos ámbitos considerando el avance tecnológico y las herramientas de comunicación e información (Tello & Aguaded, 2009:31). Por ello, la formación del profesor –sobre todo en el ámbito del sistema universitario- es determinante en la calidad de la enseñanza

Ahora bien, algunas instituciones universitarias en Latinoamérica durante la pandemia de COVID-19, utilizaron herramientas tecnológicas del e-learning, estas, asumieron un protagonismo favorable para la consecución de los procesos educativos a distintos niveles; logrando así, un avance significativo en materia educativa que no puede negarse ni tampoco olvidarse; por el contrario, otras tantas tomaron la experiencia –mucho después- como impulso para potencializar los procesos de formación en atención a las exigencias del contexto ocurriendo, incorporando el uso de la tecnologías educativas digitales en todos los procesos de formación y administracion institucional y con ella, propiciaron espacios para el fortalecimiento de las competencias digitales, que aun esta por verse.

Al respecto, la UNESCO refiere que es trascendental la afiliación de tecnología con los avances desarrollados en las aulas, de modo que se activen procesos cognitivos de orden superior (2015), como el pensamiento crítico, la abstracción, la creatividad, la autonomía y la resolución de problemas; de manera que, las acciones pedagógicas integren las tecnologías para que empiecen a destacar términos como: apropiación significativa, competencias digitales, innovación pedagógica, calidad educativa, considerando la producción de contenidos digitales y el uso de distintas plataformas para la gestión de aprendizajes, como parte de los procesos tanto formativos como evaluativos.

Aunado a ello, el planteamiento anterior se encuentra respaldado en el pasado reciente UNESCO cuando empezó a establecer los estándares de competencias tecnológicas para los docentes como parte de una estructura de carácter integral (2008). En el mismo orden de ideas, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE refiere que los avances derivados de la revolución tecnológica pueden ser manejados desde el uso asertivo de las herramientas digitales (2019); sin embargo, no es suficiente para que los estudiantes en formación se preparen ante el futuro digital que les espera, por ello, insisten en la formación tecnológica docente.

Adicionar a la praxis educativa cotidiana herramientas como: computadores personales, portátiles, tablets y otros dispositivos, no garantiza la mejora del proceso de en-

señanza-aprendizaje en ninguno de los niveles educativos, porque dichas herramientas tecnológicas en el aula, no podrán alcanzar por sí solas la efectividad que tiene el docente para organizar en función de una estructura dinámica la clase orientada a despertar la creatividad, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo con la tecnología (*Cfr.*..Mejia, 2022); así como, los más profundos valores necesarios para nuestra sociedad; de allí que, destaque la necesidad de capacitar a los docentes en una serie de competencias –incluidas las digitales- para construir un futuro mejor.

En concomitancia con los planteamientos anteriores, estamos cerca de siete años del plazo establecido para el logro los objetivos del desarrollo sostenible propuestos por los estados miembros de las Naciones Unidas, la mayoría de los países se caracterizan por la decreciente aceleración y pérdida de algunos avances en el ámbito educativo; incluso, algunos reportan haber retrocedido hasta diez años (Mendoza, 2022). Esta aseveración retrae los objetivos tecnológicos para el logro de la calidad educativa en muchos países de la región.

Lo anterior, se convierte en una experiencia que conlleva a la reflexión para realizar los ajustes pertinentes tomando como ejemplo la experiencia de muchas universidades de países desarrollados que, ejecutaron en tiempo de pandemia y postpandemia desarrollo e instauración de competencias digitales y conectividad para el desarrollo del aprendizaje, así como formación al docente que propulsó el bienestar de los estudiantes con la calidad educativa, logrado con el establecimiento de líneas de acción estratégicas para reducir la brecha digital existente.

En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional, asumieron planes de formación por competencias digitales al docente en todos los niveles educativos, para estandarizar el desempeño de los profesores así como a los estudiantes durante el proceso de formación; al respecto, se presentó un documento-proyecto de competencias de TIC para el desarrollo profesional docente (2018), desde entonces se están presentando los estándares para el trabajo de los docentes en materia de tecnologías de información y comunicación atendiendo a las propuestas y requerimientos en esa área. En ese marco el estudio, pretende presentar una revisión de referencias en torno a las áreas de competencia digital del docente universitario, para fortalecer los procesos de formación mediante la incorporación de herramientas tecnológicas.

METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta investigación sobre las áreas de competencia digital en profesores universitarios, se empleó una estrategia metodológica rigurosa basada en los principios de la Metodología PRISMA (Preferred Reporting Ítems for Sistematice Reviews and Meta-Analyses). Esta metodología proporciona un marco estructurado para realizar revisiones sistemáticas de la literatura, asegurando la exhaustividad y la transparencia en el proceso (Cisneros, et al., 2022:17). También permite con base en las cuatro fases del diagrama de flujo PRISMA: identificación, selección, elegibilidad e inclusión, de artículos indexados que sean de interés jerárquico vinculado al estudio (Basantes, et al. 2022:1).

En primer lugar, se realizó una búsqueda exhaustiva de la literatura académica utilizando diversas bases de datos electrónicas, como Scopus y Google Scholar. Se utilizaron términos de búsqueda específicos relacionados con las competencias digitales de los docentes universitarios, asegurando la inclusión de estudios relevantes. Posteriormente, se aplicaron criterios de selección para identificar los estudios pertinentes. Estos criterios incluyeron la relevancia del estudio para el

tema de competencias digitales en la educación universitaria, así como la disponibilidad de datos específicos sobre estas competencias. Los estudios que no cumplían con estos criterios fueron excluidos de la revisión.

Una vez seleccionados los estudios pertinentes, se procedió a evaluar críticamente y hermenéuticamente la calidad metodológica y científica mediante evaluación crítica de cada documento. Se prestó especial atención a la validez del rigor científico utilizado. Posteriormente, se extrajeron los datos relevantes de cada estudio incluido en la revisión, como el diseño del estudio, las características de los medios tecnológicos utilizados por el docente y los resultados principales relacionados con las competencias digitales del mismo. Esta información se organizó de manera sistemática para facilitar su posterior análisis.

Finalmente, se llevó a cabo una síntesis de los resultados obtenidos, destacando los principales hallazgos y tendencias identificados en la literatura revisada. Se discutieron las implicaciones de estos hallazgos para la práctica educativa y se sugirieron direcciones futuras para la investigación en este campo. Al seguir esta metodología, se garantizó la obtención de resultados sólidos y confiables, que contribuyen al avance del conocimiento sobre las competencias digitales de los docentes universitarios y su importancia en el contexto educativo actual.

RESULTADOS

Tras aplicar la metodología PRISMA, se identificaron y seleccionaron los estudios relevantes que abordaban las áreas de competencia digital en profesores universitarios. Estos estudios proporcionaron una amplia gama de información sobre el tema abordado. Se observó que las competencias digitales en los profesores universitarios abarcan diversas áreas, incluyendo el manejo de herramientas tecnológicas, como *softwares* de aplicación para creación de contenido digital, la colaboración pedagógica en línea, uso de multimedios y redes sociales para el proceso educativo, además en menor proporción el uso de inteligencia artificial y la seguridad digital.

Se comprobó que la pandemia de COVID-19 aceleró la adopción de tecnologías educativas en la educación superior a distancia como *e-learning* y *b-learning*, lo que conduce a la necesidad de desarrollar en los profesores universitarios competencias sólidas en el manejo de herramientas digitales. Los estudios también señalan que la capacitación docente en competencias digitales, constituye un aval fundamental para garantizar una transición exitosa hacia entornos de enseñanza en línea y mixtos. Además, se identificaron desafíos importantes relacionados con la falta de infraestructura tecnológica adecuada, la resistencia al cambio por parte de algunos profesores y la necesidad de políticas institucionales que respalden el desarrollo de competencias digitales en el cuerpo docente.

Existe una relación significativa entre competencias digitales y desarrollo profesional en docentes de las instituciones educativas, es decir, el avance profesional del profesor en la actualidad viene dado por su habilidad en el manejo de tecnologías, esto se explica debido a las oportunidades de mejora que brinda el óptimo uso de las herramientas digitales, permitiendo al pedagogo utilizar los recursos virtuales, planificarse y organizar adecuadamente su tiempo (Valqui, et al., 2022:201). Otros resultados de esta revisión resaltan la importancia de que los profesores universitarios adquieran y desarrollen competencias digitales sólidas para adaptarse eficazmente a un entorno cada vez más digitalizado.

Los profesores universitarios deben ser lo suficientemente competen-

tes para afrontar los nuevos retos de la sociedad digital actual. Sin embargo, en cuanto al uso pedagógico de las tecnologías son diferentes, estudios han demostrado que, existen niveles bajos en el uso de herramientas tecnológicas para el propio desarrollo docente (Esteve, et al, 2020:399). En general en Latinoamérica las universidades en un contexto institucional todavía tienen un largo camino por recorrer en términos de competencias digitales, de hecho, los análisis estadísticos confirman que actualmente existe una competencia digital baja o media-baja (Basilotta, et al., 2022:12).

En este contexto que pareciera generalizarse a nivel global, solo unas pocas universidades aplican el desarrollo con formación digital a sus profesores, en este sentido Zhao, et al., (2021) deriva de sus estudios que las instituciones de educación superior, deberán centrarse con mayor profundidad en el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes y profesores para mejorar la calidad de la educación. De acuerdo con Basante, et al., (2022:9), un profesor utiliza diferentes programas aplicados y sitios de Internet y estrategias de búsqueda para encontrar y seleccionar una variedad de diferentes recursos digitales para uso pedagógico, además crea sus propios recursos digitales y modifica los existentes según sus necesidades y, finalmente protege de manera eficaz el contenido confidencial, como: exámenes, calificaciones de los estudiantes, datos personales.

DISCUSIÓN

Es inminentemente necesario potenciar las competencias digitales en los profesores universitarios, que sean capaces de guiarlo por un sendero de enormes y profundos cambios, ya que en la actualidad estamos en presencia de la sociedad de la información y el conocimiento, ésta abarca un gran número de actividades que requieren de adelantos tecnológicos sin precedentes en la historia de la humanidad (Saavedra, 2016). Por ello, se destaca la necesidad de elevar el nivel de alfabetización digital en los docentes (Torres & Herrero, 2016.26) de tal manera, que sea el resultado de un proceso caracterizado por ser auto dirigido, comprometido y constante para orientar a los estudiantes a seguir esa misma ruta de aprendizaje.

Muchas universidades cuentan con herramientas tecnológicas de última generación, sin embargo no son utilizadas de forma pedagógica en la clase, siendo no asertiva las pocas veces que la emplean, debido a su escasa capacitación (Campos, et al., 2019:421). En tal sentido, se refiere que la dotación de tecnologías no es suficiente, estando demostrado que se debe invertir no sólo en equipos, además de manera equilibrada en las capacitaciones permanentes a los profesores para fortalecer sus competencias digitales si se quieren alcanzar las metas propuestas (Villarreal, et al., 2019).

En concordancia con lo anterior, las tecnologías empleadas de manera productiva y consciente –aprendidas en la universidad- pueden llegar a convertirse en piezas claves para el crecimiento económico en la región latinoamericana (Pounder & Liu, 2018) pues estas, mejoran la competitividad y productividad hacia la transición de un nuevo mercado más igualitario. Destacándose así, la necesidad de desarrollar planes de capacitación y actualización docente en competencias digitales, para generar un rol protagónico de la universidad (*Cfr*...Torres, 2020), cuyos resultados apunten al desarrollo social.

En este sentido, como requerimiento educativo que en varias oportunidades es destacado por autores (Morín, 2018) indica que los nuevos retos de la sociedad de la información y de la tecnología, así como los entornos inteligentes demandan a la universidad una mayor atención para lograr incorporar las características del contexto actual a la praxis regu-

lar y cotidiana bajo la perspectiva de aprendizaje y mejoramiento continuo. Al respecto, recomienda considerar en la formación para el desarrollo de las competencias digitales en cinco dimensiones fundamentales: información, comunicación, creación de contenidos digitales, seguridad de datos e información y, solución de problemas.

La información para demostrar para resguardar datos, considerando su relevancia y propósitos de la enseñanza; la comunicación para interrelacionarse en los entornos digitales, interactuación en comunidades digitales; mientras que la creación de contenidos es para diseñar, editar e integrar nuevos contenidos y reconstruir contenidos previos a objeto de elaborar productos multimedia para los estudiantes; la seguridad para la protección de los datos personales, el manejo adecuado de la identidad digital y, finalmente está la solución de problemas en aras de identificar necesidades en el uso de recursos y herramientas digitales más adecuada en función del propósito de resolver problemas a través herramientas digitales, uso la tecnología de manera creativa y resolver problemas técnicos (Sánchez, et al., 2021).

Lo anterior expresado deberá ser una tendencia a nivel de la docencia universitaria, puesto que, dichas dimensiones permiten que la competencia digital pueda ir más allá de entender el simple uso de las tecnologías resaltando la necesidad de que la aplicación de las mismas, esto en el ámbito universitario pueda causar gran impacto no solamente dentro del contexto de las universidades, sino también, llegar a repercutir en el espacio digital, porque la universidad en el proceso de formación de profesionales procura gestionar el conocimiento con la mayor aproximación a la solución social (Espinoza, et al., 2018:1).

En tal sentido, es importante considerar que desde el enfoque epistemológico, se mantiene en vigencia el acto de defender la necesidad de propiciar una verdadera integración e interacción de los tres tipos de conocimientos: tecnológico, pedagógico y disciplinar, vinculo conocido como método TPACK (Koehler, et al., 2015:9) en la que, además, se tenga presente el contexto educativo particular en el que se aplica para que la acción docente sea eficaz, siendo posible su éxito cuando se aborde la creación de competencias digitales en los docentes.

Lo anterior, reafirma que la actualización tecnológica docente es una estrategia fundamental y necesaria en el proceso de construcción de conocimiento sostenible, contextualizado en los Objetivos del Desarrollo Sostenible-ODS (Miailhe & Lannquist, 2018), que faciliten experiencias de aprendizaje que no sólo sean útiles para seguir modelos educativos, sino generando entornos de aprendizaje que resulten propicios con aportes ambientales significativos, establecidos en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo-UNCTAD que proporciona liderazgo intelectual y sirve como fuente de experiencia en las áreas de ciencia, tecnología, innovación y tecnologías de la información y la comunicación (ONU, 2019).

Los modelos basados en competencias digitales en los procesos educativos universitarios pueden contribuir a la implementación del marco de articulación tecnológica, considerando en primera instancia las competencias asociadas al área de información. El docente debe valorar y filtrar la información que les presenta a los estudiantes y propiciar el pensamiento crítico en ellos, con el propósito de que comprendan la relevancia de aprender a aprender y a motivar su interés para su autoformación, basado en el manejo de competencias digitales.

Por su parte, se resalta la importancia de incorporar el uso de la Inteligencia Artificial-IA en el ámbito

educativo universitario y en todos los niveles educativos, con la intención de acelerar el logro de las metas hacia un sistema educativo abierto y equitativo que podría lograrse a través de la flexibilidad que brindan las herramientas basadas en IA (Hutchins, 2017), para atender estos requerimientos del aprendizaje e incluso personalizar la experiencia de aprender, el profesor universitario juega un rol de primera línea.

En este sentido, se declara que las competencias digitales deben ser desarrolladas por los docentes y que el fortalecimiento de su formación tecnológica debe estar orientada a la manera en que pretende contribuir en la adquisición de destrezas tecnológicas por parte de los estudiantes (Ayuso y Gutiérrez, 2022), para prepararlos en el proceso de asumir desafíos presentes y futuros que ameriten el fortalecimiento de la innovación y creatividad, necesarias para gestionar los cambios sociales hacia una sociedad tecnológica que no pierda la sensibilidad humana y la sostenibilidad.

Desde este enfoque, es necesario resaltar que los procesos educativos deben aprovechar las herramientas basadas en Inteligencia artificial que pueden brindar beneficios significativos; así como, herramientas útiles para fortalecer los procesos de formación que cuentan con el apoyo de un conjunto de empresas operando en función de atender los requerimientos y así, generar contenido que contribuya a la incorporación de dichas herramientas a la cotidianidad de jornadas educativas.

Lo anterior es factible en la realidad concurrente, puesto que, en la actualidad son muchas las instituciones universitarias que emplean reconocidas redes sociales para dinamizar sus procesos educativos, aprovechándolas a su favor; como, por ejemplo, el uso de chatbots y los agentes inteligentes o virtuales (Vásquez, 2018). Al respecto, la IA podría cambiar tanto el modo en el que el profesor enseña como en el que el alumnado aprende (León & Viña, 2017) se debe entonces, tener presente que el objetivo primordial debe ser el logro de un aprendizajes significativos, mediante el uso de tecnologías, orientando las acciones y actuaciones del profesor universitario al debido uso de la IA.

Desde el área de la información, se plantea una perspectiva en la que el docente debe evaluar o filtrar la información que le presenta a los estudiantes; al mismo tiempo, debe inculcar o propiciar el pensamiento crítico, de esa forma, podrán manejar eficientemente las herramientas derivadas de la inteligencia artificial, debido a que al momento en que ellos tienen acceso a información en particular, pueden analizarla e incluso gestionarla eficientemente si sus capacidades críticas son utilizadas para el bien social.

Para ello, se requiere que las competencias digitales de los profesores sean superiores, además que estén debidamente entrenados para viabilizar soluciones y atender desvíos. Procesos similares se están estudiando en la actualidad desde la propuesta realizada por la Unión Europea en el marco del *DigCompEdu*, el cual es el modelo europeo que tiene como objetivo recoger y describir estas competencias digitales específicas para educadores organizadas en seis áreas: entorno profesional más amplio; crear y compartir contenidos digitales relativos al aprendizaje de manera eficaz y responsable; gestión y coordinación del uso de las tecnologías digitales; estrategias digitales para mejorar la evaluación; potencial de las tecnologías digitales para las estrategias de enseñanza y aprendizaje centradas en el estudiante y finalmente, las competencias pedagógicas específicas necesarias para facilitar la adquisición y desarrollo de la competencia digital de los estudiantes (Kastorff, 2022).

CONCLUSIONES

La contribución de la revisión se orientó al fortalecimiento de la perspectiva en torno a las competencias digitales de los docentes universitarios, lo cual, permitirá impactar positivamente en el fortalecimiento de las competencias que forman parte del perfil de egreso de los estudiantes, que en líneas generales se destaca la notoria manera en que el contexto de la pandemia y posterior a ella, ha incrementado la percepción del docente universitario sobre la importancia de fortalecer las competencias digitales para el desarrollo de sus funciones, entendiendo que ahora los estudiantes tienen entre sus requerimientos y expectativas de aprendizaje el manejo de herramientas tecnológicas con aplicación en las distintas áreas de formación profesional en las que se encuentran.

De igual modo, cada una de las áreas atribuidas –de acuerdo al contexto- de competencias digitales son fundamentales para atender los retos formativos que el contexto actual de la universidad globalizada en el cual, los estudiantes en formación y futuros profesionales de una nación están conscientes que el campo laboral se encuentra cada vez más influenciado por el uso de herramientas tecnológicas. Por ende, su interés por consolidar esas competencias también se incrementa apoyado en la necesidad de tener mayores herramientas en un mercado tan competitivo, donde, el docente debe reajustar sus dinámicas para ser asertivo y aprovechar al máximo las bondades de los avances de la ciencia y la tecnología, surgiendo de allí, la relevancia del desarrollo del docente desde el enfoque tecnológico-digital.

Se requiere entonces con urgencia, programas de formación del docente universitario en procesos de enseñanza aprendizaje vinculados al fomento de competencias en el manejo de tecnologías digitales, ya que la tecnología como herramienta pedagógica-didáctica, dispone de muchas funciones que facilitan el aprendizaje, como el incremento de pautas para la accesibilidad de documentación científica de la red en ciberespacios específicos, programas computarizados para procesar información y documentación y, herramientas tecnológicas para viabilizar proyectos de investigación (Mejia, et al., 2023:43).

REFERENCIAS

AYUSO-DEL PUERTO, D., y GUTIÉRREZ-ESTEBAN, P. (2022). La Inteligencia Artificial como Recurso Educativo durante la Formación Inicial del Profesorado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 25*(2), 347-362. DOI: https://doi.org/10.5944/ ried.25.2.32332

BASANTES-ANDRADE, A., CASILLAS-MARTÍN, S., CABEZAS-GONZÁLEZ, M., NARANJO-TORO, M., & GUERRA-REYES, F. (2022). Standards of Teacher Digital Competence in Higher Education: A Systematic Literature Review. *Sustainability 14*(21), 13983. DOI: https://doi.org/10.3390/su142113983

BASILOTTAGÓMEZ, María Matarranz, CASADOARANDA, LuisAlberto & OTTO, Ana (2022). Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 9(8), 1-16. DOI: https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8

CAMPO-PONZ, C., CHISVERT-TARAZONA, M. J., & PALOMARES-MONTERO, D. (2019). Percepción de una comunidad educativa sobre el desarrollo profesional docente en la educación 2.0. Profesorado, 23(2), 421-439. DOI: https:// doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9694

CISNEROS-BARAHONA, A., MARQUÉS-MOLÍAS, L., SAMANIEGO-ERAZO, N., UVIDIA-FASSLER, M., CASTRO-ORTIZ, W., & ROSAS-CHÁVEZ, P. (2022). Digital competence of

university teachers: An overview of the state of the art. *HUMAN REVIEW. International Humanities 13*(2), 1–25. DOI: https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4355

ESPINOSA, M., PORLÁN, I., & SÁNCHEZ, F. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. Revista de Educación a Distancia, 56 (7), 1-22. Recuperado de http://www.um.es/ead/red/56/prendes_et_al.

ESTEVE-MON, F. M. LLOPIS-NEBOT, M. Á., & ADELL-SEGURA, J. (2020). Digital Teaching Competence of University Teachers: A Systematic Review of the Literature*. in IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologias del Aprendizaje*, 15(4), 399-406. DOI: 10.1109/RITA.2020.3033225.

FAJARDO-AGUILAR, G. M., AYALA-GAVILANES, D. C., ARROBA-FREIRE, E. M., & LÓPEZ-QUINCHA, M. (2023). Inteligencia Artificial y la Educación Universitaria: Una revisión sistemática. *Magazine De Las Ciencias: Revista De Investigación E Innovación*, *8*(1), 109–131. DOI: https://doi.org/10.33262/rmc.v8i1.2935

HUTCHINS D. (2017). How Artificial Intelligence is Boosting Personalization in Higher Education. Ed. Tech. https://bit.ly/2ZmCgyM

KASTORFF, Tamara **(2022): Digital skills of teachers and learners: the investigation and connection of both perspectives. Dissertation,** *LMU München: Fakultät für Psychologie und Pädagogik*. https://edoc.ub.uni-muenchen.de/31059/2/Kastorff_Tamara.pdf

KOEHLER, M. J., MISHRA, P., & CAIN, W. (2015). ¿Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK)?. *Virtualidad, Educación Y Ciencia*, *6*(10), 9–23. DOI: https://doi.org/10.60020/1853-6530.v6.n10.11552

LEÓN, G. C., & VIÑA, S. M. (2017). La inteligencia artificial en la educación superior. Oportunidades y Amenazas. INNOVA Research Journal, 2(8), 412-422.

MEJIA-GONZÁLEZ, L., LIÑAN-CUELLO, Y. I., & VIDAL, J. E. (2023). Repensando la educación superior digital del siglo XXI en Latinoamérica: en búsqueda de la reinvención social. *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico.*, (17), 39–53. https://doi.org/10.5281/zenodo.7527526

MEJÍAS-RODRÍGUEZ, F. (2022). Estrategias de mediación que potencien la habilidad de pensamiento crítico con el abordaje del tema la célula en estudiantes de las Olimpiadas Costarricense de Ciencias Biológicas. https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/23728

MENDOZA, A. (2022). Educar para transformar. UNICEF-Perú. Disponible en: https://www.unicef.org/peru/articulos/educar-para-transofmar-digital-aula-infraestructura

MIAILHE, N., & LANNQUIST, Y. (2018). Un desafío de gobernanza mundial. Integración & comercio, (44), 218-231. Recuperado de: https://intal-lab.iadb.org/algoritmolandia/10.php

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2013). Competencias para el desarrollo profesional docente TIC. Colombia. (Colección Sistema Nacional de Innovación Educativa con uso de Nuevas Tecnologías). https://www.mineducacion.gov. co/1621/article-339097.html

Morín, E. (2018). De la reforma universitaria. Versión Digital Facultad de Educación- Vol.1 No.2. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia

OCDE (2019). Estrategia de Competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor. Fundación Santillana, España. https://www.oecd.org/skills/OECD-skills-strategy-2019-ES.pdf

ONU (2019). Transformación estructural, cuarta revolución industrial. Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo

POUNDER, K., & LIU, G (2018). Nuevas ocupaciones. Latinoamérica y el espejo de Australia. Integración & comercio, 44, 272-289. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/ servlet/articulo?codigo=6551949

SAAVEDRA, B. (2016). Inteligencia Estratégica en un mundo globalizado en Latinoamérica: Retos y desafíos en el siglo XXI. Revista Policía y Seguridad Pública, 5(2), 75-105. DOI: https://doi.org/ 10.5377/rpsp.v5i2.2326

SÁNCHEZ-CRUZADO, C., SANTIAGO, R. & SÁNCHEZ, M. (2021). Teacher Digital Literacy: The Indisputable Challenge after COVID-19. Sustainability, 13(4). https://doi.org/10.3390/su13041858

TELLO-DÍAZ, Julio & AGUADED-GÓMEZ, José Ignacio (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, núm. 34, enero, pp. 31-47 Universidad de Sevilla, España

TORRES, J. & HERRERO, J. (2016). PLE: Entorno personal de aprendizaje vs. Entorno de aprendizaje personalizado. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. Vol. 27. Núm. 3. Pp. 26-42.

TORRES-OLIVA, M. (2020). Formación continua y competencia digital de los docentes del nivel secundaria de la institución educativa Micaela Bastidas, SJL. [Tesis de maestría. Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/ handle/20.500.12692/47105

UNESCO (2008). Estándares de competencia en TIC para docentes. Recuperado de http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf

UNESCO. (2015). United Nations. Transforming Our World: 2030 Agenda for Sustainable Development. Un Publishing. https://sdgs.un.org/2030agenda.

VALQUI-OXOLÓN, J. M., HUERTA-CAMONES, R. T., CÓRDOVA-CANAZA, M., & MENESES-CRISPÍN, A. R. (2023). Competencias digitales y el desarrollo profesional en docentes de las Instituciones Públicas de Perú. *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico.*, (17), 195–204. DOI: https://doi.org/10.5281/ zenodo.7527630

VÁSQUEZ, S. (2018). Comunidades de práctica. Educar, 47(1), 51-68. https://bit.ly/32×6twd

VILLARREAL-VILLA, S., GARCÍA-GULIANY, J., HERNÁNDEZ-PALMA, H. y STEFFENS-SANABRIA, E. (2019). Competencias docentes y transformaciones en la educación en la era digital. Formación Universitaria, 12(6), 3-14. DOI: https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000600003

ZHAO, Y., LLORENTE, A. M. P., & GÓMEZ, M. C. S. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education*, *168*, 104212. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212 R

ARTÍCULOS

ENCUENTROS | Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico

pp: 94-103

ADOLESCENTES: UN ESTUDIO SOBRE EL FENÓMENO EN LA PERIFERIA DE UNA CIUDAD LATINOAMERICANA CON ALTOS ÍNDICES DE VIOLENCIA.

Adolescents: a study on the phenomenon in the periphery of a Latin American city with high rates of violence.

Diana Pilamunga Asacata
Universidad Estatal de Milagro. Milagro, Ecuador.
dpilamungaa@unemi.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-1921-9024

Karla Mora Alvarado
Universidad Estatal de Milagro. Milagro, Ecuador.
kmoraa@unemi.edu.ec
https://orcid.org/0000-0003-1265-0716

Gustavo Valverde Peralta
Universidad Estatal de Milagro. Milagro, Ecuador.
gvalverdep@unemi.edu.ec
https://orcid.org/0000-0003-3050-6179

Joselin Maritza Vera García
Universidad Estatal Península de Santa Elena. La libertad, Ecuador.
jverag@upse.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-7593-3820

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.11118083

RESUMEN

El presente artículo de investigación tuvo como objetivo analizar la relación del acoso escolar y la autoestima de los estudiantes. Este estudio respondió a un enfoque cuantitativo, por el respectivo levantamiento de información, descriptivo en relación a los criterios del problema y correlacional donde se evidenció la incidencia inferencial entre las variables de análisis. La muestra estuvo conformada por 385 adolescentes de instituciones educativas del cantón milagro. Los instrumentos aplicados fueron la Escala Acoso escolar (AVE) y la escala de Autoestima de Rosenberg. Los resultados obtenidos indicaron mediante el método de Spearman, que existe relación estadísticamente significativa entre los criterios asociados al acoso y los niveles de autoestima. El interés de este estudio surge porque se evidencia a los estudiantes con un incremento considerable en AE a nivel nacional y local, tanto la persona que es violentada como el que genera el acoso escolar, esto debido a factores individuales como de su contexto, viendo sus efectos también en otros aspectos considerables como su rendimiento académico.

Palabras claves: Acoso, autoestima, conflictos, estudiantes.

ABSTRACT

The objective of this research article was to analyze the relationship between bullying and students' self-esteem. This study responded to a quantitative approach, due to the respective collection of information, descriptive in relation to the criteria of the problem and correlational where the inferential incidence between the analysis variables was evident. The sample was made up of 385 adolescents from educational institutions in the Miracle canton. The instruments applied were the School Bullying Scale (AVE) and the Rosenberg Self-Esteem Scale. The results obtained indicated, using Spearman's method, that there is a statistically significant relationship between the criteria associated with harassment and levels of self-esteem. The interest of this study arises because it is evident that students have a considerable increase in AE at the national and local level, both the person who is violated and the one who generates bullying, this due to individual factors as well as their context, seeing their effects also on other considerable aspects such as their academic performance.

Keywords: bullying, self-esteem, conflicts, students.

RECIBIDO: 30/07/2023 ACEPTADO: 13/11/2023

INTRODUCCIÓN

Los conflictos en el aula de clases entre compañeros, pares y colegas dentro de las instituciones escolares conocidas como Acoso Escolar (AE) son una realidad en diversas instituciones de la región latinoamericana, razón por la cual, en el país de Argentina el 58,4% de los estudiantes se autoidentifican como víctimas de sus pares (UNICEF, 2020). En las instituciones educativas brasileñas, se encontró que el 67% de los estudiantes fueron testigos de que alguien fue acosado varias veces. Los datos locales sobre la intimidación muestran que cinco de cada 10 estudiantes han sido intimidados (UNICEF, 2021).

Los estudios en Latinoamérica evidencian que existe relación entre el Acoso Escolar y el comportamiento disruptivo de los estudiantes, siendo esta una de las causas principales de agresión entre jóvenes dentro o fuera de las aulas, lo que conlleva a muchos estudiantes a tener un bajo rendimiento académico (Guillermina Pilar & Tabia, 2019). Las afectaciones centrales que experimentan las personas que son víctimas de acoso o *bullying* en la escuela, muestran con frecuencia una condición emocional negativa, pérdida de interés por los estudios, temor, angustia, ansiedad, y una baja estima, esto sucede debido a que el menor que es víctima de acoso en la escuela posee un concepto de la vida negative, transformándose en una persona insegura y sin esperanza (Coronel & Tabia, 2019).

Para (Ayala Carrillo, 2015), El *bullying* es un fenómeno psicosocial caracterizado por la intención de dañar o infligir daño a través del acoso, la coacción y la intimidación reiterada hasta convertirse en una víctima habitual. Este tipo de evento no se limita a la ocurrencia esporádica, puede durar días, meses o incluso años. La investigación sobre las consecuencias relacionadas con el Acoso Escolar es extremadamente importante porque las posibles secuelas asociadas con el Acoso Escolar y su impacto potencial en la autoestima de los adolescentes pueden prevenirse, identificarse e intervenirse (Ordóñez-Ordóñez & Narváez, 2020).

La adolescencia es una etapa de desarrollo crucial en la vida de una persona. Durante este período de transición entre la niñez y la edad adulta, los adolescentes experimentan una serie de cambios físicos, emocionales y sociales que influyen en su identidad y percepción de sí mismos (Cuya Zavaleta & Mori, 2021). La autoestima, definida como la valoración y aprecio que una persona tiene de sí misma, desempeña un papel fundamental en la forma en que los adolescentes enfrentan estos desafíos y se relacionan con el mundo que los rodea. Una autoestima saludable proporciona una base sólida para la construcción de relaciones significativas, la toma de decisiones positivas y el logro de metas personales (Díaz Falcón et al., 2019).

Además, juega un papel crucial en la forma en que los adolescentes enfrentan y superan el acoso escolar. Aquellos quienes muestran mayor confianza pueden son más tolerantes para resistir los efectos negativos del acoso y buscar apoyo en amigos, familiares y profesionales. Por otro lado, aquellos con una autoestima más frágil pueden tener dificultades para lidiar con la adversidad y pueden experimentar una disminución aún mayor en su bienestar psicológico (Chambilla Mamani, 2018).

La evolución de la autoestima durante la etapa de la adolescencia posee diversas transformaciones, esto debido a la transición que tiene lugar a partir de la edad, esto se debe a que esta última trae consigo una diversidad de emociones como parte de la progresión de la salud fisiológica, esto hace que aquellos que sean víctimas sean más propensos a ser hostigados, en tanto que los que sean

victimarios sean más propensos a ser oprimidos, todo se genera en el ámbito familiar, y además en el contexto de la sociedad (García Gómez, 2023). En la etapa de la adolescencia es posible que se presenten varias dificultades relacionadas al acoso en el colegio, además de esta manera de manifestarse, una de las más populares en la actualidad es utilizar las redes sociales para enviarle un mensaje o publicación despectivo a otro compañero (Escobar Laje & Tipan Cadena, 2018).

Los efectos psicológicos del acoso escolar en la autoestima de los adolescentes son profundos y duraderos. Las víctimas de acoso a menudo internalizan los mensajes negativos que reciben, lo que puede llevar a sentimientos de vergüenza, auto aversión y desesperanza (Tobalino López et al., 2017). La repetición constante de insultos y humillaciones puede degradar gradualmente la confianza en uno mismo y provocar un deterioro en la autoimagen. Además, el aislamiento social que a menudo acompaña al acoso escolar puede aumentar estos sentimientos negativos, dejando a las víctimas con una sensación abrumadora de soledad y aislamiento (Beltrán Villamizar et al., 2016).

Sin embargo, es de suma importancia abordar este tema, especialmente en las instituciones, donde la proporción de casos aumenta año tras año, y es a partir de esta institucionalidad que comienza el cambio. De hecho, esto ocurre mayormente dentro de los planteles educativos, y pensamos que tiene que ver con que la sociedad se imponga, falte el respeto a los demás y sea cada vez menos tolerante con las diferencias. Es allí donde la población estudiantil adolescente se ve más afectada y es más susceptible debido a las fases de cambio físico, emocional y psicológico que atraviesan.

METODOLOGÍA

El presente artículo corresponde al tipo de investigación cuantitativo, ya que para poder determinar el problema se realizó el levantamiento de información empleando instrumentos de carácter psicológico para cuantificar la problemática establecida en el contexto de estudio, también es una investigación de diseño no experimental, dado que no existe manipulación directa de las variables de análisis, solo se identificará mediante instrumentos como los test. Es una investigación de corte transversal, dado que se evaluó las variables una sola vez y con ello analizar la realidad en tiempo parcial. La técnica de recogida de información que se utilizó fue la encuesta y por medio de dos instrumentos lograr obtener datos de acuerdo a las variables.

El presente artículo científico es de carácter descriptivo, dado que se utilizaron resultados de frecuencia como los niveles de autoestima y las tipologías de agresividad (Gómez, 2015), es un estudio de tipo explicativo dado que a través de los resultados obtenidos se podrá fundamentar en una realidad concreta sobre el problema, y finalmente el método estadístico inferencial a utilizar fue el correlacional, a través del cual se podrá visualizar la relación que existe entre las variables de investigación.

Muestra

Para el desarrollo de esta investigación se consideraron como parte del estudio a los estudiantes de instituciones del Cantón “Milagro” provincia del Guayas, Ecuador. Se dialogó con las autoridades de 3 planteles educativos quienes facilitaron los accesos pertinentes a los cursos de 8vo, 9no y 10mo año de EGBS donde se identificó un total de 435. Para la selección de los sujetos a evaluar se utilizó el tipo de muestra no probabilística por conveniencia o interés y se eligió a los participantes bajo el criterio de edades entre 10 a 15 años, de esta forma es como el grupo estuvo conformado por 385 estudiantes.

INSTRUMENTOS

Para el desarrollo de los resultados del presente artículo se ha considerado la aplicación de dos test psicológicos, uno para cada variable investigada. Para medir la autoestima en los escolares se selecciona la Escala de Autoestima de Rosenberg, que consta de 10 preguntas que permiten identificar el sentimiento de satisfacción que la persona tiene de sí misma.

TABLA 1.

Nivel de autoestima

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alta autoestima	161	41,8	41,8	41,8
	Baja autoestima	224	58,2	58,2	100,0
	Total	385	100,0	100,0	

Nota. Se puede apreciar en la presente tabla que el nivel bajo es el predominante con el 58,2% un dato significativo que permite evidenciar las dificultades en los niños.

Para medir el acoso escolar, se seleccionó la Escala Acoso y Violencia Escolar (Piñuel & Oñate, 2006), con el objetivo de identificar la existencia de maltrato escolar y los daños psicológicos más frecuentemente asociados a estas conductas.

TABLA 2.

Dimensiones de acoso

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hostigamiento	102	26,5	26,5	26,5
	Intimidación	123	31,9	31,9	58,4
	Agresión	62	16,1	16,1	74,5
	Exclusión	98	25,5	25,5	100,0
	Total	385	100,0	100,0	

Nota. En la presente tabla se expone las dimensiones del instrumento de acoso, los niños manifiestan que sienten mayor intimidación, después esta aquel extracto donde perciben hostigamiento, seguido de acciones como la exclusión y finamente actos agresivos para ellos.

TABLA 3.

Correlaciones

		Autoestima
Rho de Spearman	Hostigamiento	-,732
		,536
		385
	Intimidación	-,871
		,164
		385
	Agresión	-,374
		,147
		385
	Exclusión	-,287
		,089
		385

Nota. Se puede evidenciar mediante el método de Spearman que existe relación significativa entre el factor de hostigamiento e intimidación con respecto al autoestima, lo cual indica que mientras mayor es la presencia de estos actos menor será el nivel de autoestima de los niños, mientras que la relación es menor con las dimensiones de agresión y exclusión.

TABLA 4.

*Tabla cruzada sexo*Autoestima*

	Alta autoestima Baja autoestima		Autoestima		Total
sexo	hombre	Recuento	77	98	175
		% del total	20,0%	25,5%	45,5%
	mujer	Recuento	84	126	210
		% del total	21,8%	32,7%	54,5%
Total		Recuento	161	224	385
% del total			41,8%	58,2%	100,0%

Nota. Existen diferencias en cuanto al sexo, donde la alta autoestima es más predominante en las mujeres y de igual forma en la menor, este último apunta que los más afectados son las niñas.

TABLA 5.

*Tabla cruzada edad*Autoestima*

			Autoestima		
	Alta autoestima				
	Baja autoestima				Total
edad	7	Recuento	5	5	10
		% del total	1,3%	1,3%	2,6%
	8	Recuento	32	34	66
		% del total	8,3%	8,8%	17,1%
	9	Recuento	34	40	74
		% del total	8,8%	10,4%	19,2%
	10	Recuento	43	55	98
		% del total	11,2%	14,3%	25,5%
	11	Recuento	39	80	119
		% del total	10,1%	20,8%	30,9%
	12	Recuento	5	9	14
		% del total	1,3%	2,3%	3,6%
	13	Recuento	3	0	3
		% del total	0,8%	0,0%	0,8%
	14	Recuento	0	1	1
		% del total	0,0%	0,3%	0,3%
Total		Recuento	161	224	385
% del total		41,8%	58,2%	100,0%	

Nota. En cuanto a la diferencia de autoestima por edades se puede evidenciar que la alta autoestima tiene mayor predominancia en aquellos niños cuyas edades oscilan entre los 10 y 11 años, mientras que la edad que sigue es la de 8 y 9. Por otra parte la baja autoestima se sitúa en las edades de 9 a 11 años.

TABLA 6.

*Tabla cruzada sexo*Dimensiones de acoso*

	Hostigamiento Intimidación		Dimensiones de acoso				
			Agresión	Exclusión			Total
sexo	hombre	Recuento	50	63	21	41	175
		% del total	13,0%	16,4%	5,5%	10,6%	45,5%
	mujer	Recuento	52	60	41	57	210
		% del total	13,5%	15,6%	10,6%	14,8%	54,5%
Total		Recuento	102	123	62	98	385
% del total		26,5%	31,9%	16,1%	25,5%	100,0%	

Nota. Se establecen diferencias entre las dimensiones de acoso con respecto al sexo donde el factor influyente en los varones es el de hostigamiento, seguido de intimidación y en cuanto a las mujeres el mayor indicador es el de intimidación seguido de la exclusión.

TABLA 7.

*Tabla cruzada edad*Dimensiones de acoso*

	Hostigamiento Intimidación		Dimensiones de acoso				Total
			Agresión	Exclusión			
edad	7	Recuento	4	2	1	3	10
		% del total	1,0%	0,5%	0,3%	0,8%	2,6%
	8	Recuento	15	25	4	22	66
		% del total	3,9%	6,5%	1,0%	5,7%	17,1%
	9	Recuento	22	23	9	20	74
		% del total	5,7%	6,0%	2,3%	5,2%	19,2%
	10	Recuento	30	25	23	20	98
		% del total	7,8%	6,5%	6,0%	5,2%	25,5%
	11	Recuento	27	43	20	29	119
		% del total	7,0%	11,2%	5,2%	7,5%	30,9%
	12	Recuento	3	4	4	3	14
		% del total	0,8%	1,0%	1,0%	0,8%	3,6%
	13	Recuento	1	0	1	1	3
		% del total	0,3%	0,0%	0,3%	0,3%	0,8%
	14	Recuento	0	1	0	0	1
		% del total	0,0%	0,3%	0,0%	0,0%	0,3%
Total		Recuento	102	123	62	98	385
% del total		26,5%	31,9%	16,1%	25,5%	100,0%	

Nota. Se puede apreciar diferencias significativas respecto a la edad y los factores del instrumento de acoso, donde el hostigamiento es más presente en niños de edades de 10 y 11 años, la intimidación se da entre 11 años con una menor predominancia entre los 9 y los 10, el factor agresión entre los 10 y 11 años y finalmente la exclusión entre los 10 y 11 años.

DISCUSIÓN

Los resultados que se encontraron en la investigación demuestran las diversas características relacionadas al acoso escolar (AE) y autoestima como parte del fenómeno psicosocial, motivo por el cual, el objetivo del estudio es identificar el nivel de autoestima que tienen los estudiantes donde existe incidencia de acoso escolar. Los datos encontrados indican que existe relación significativa entre el factor de hostigamiento e intimidación con respecto al autoestima, lo cual indica que mientras mayor es la presencia de estos actos menor será el nivel de autoestima de los niños, mientras que la relación es menor con las dimensiones de agresión y exclusión.

Investigaciones como la de (Quintana et al., 2009) donde tuvo como

objetivo estudiar la relaciòn que existe entre el acoso escolar y el rendiento academico de los estudiantes, encontraron como resultados asociaciones estadisticas: p= -,72; p= -,96; r= -,59,de los evaluados indicando alto grado de significancia. Estos resultados concuerdan con los de la presente investigacion, dado que las relaciones identificados fueron: hostigamiento p= -,73 e intimidaciòn p= -,87.

En esta investigaciòn puede evidenciar que existe una relación estadística entre las variables de estudio. Para (Polaino, 2003) la autoestima y los niveles de agresividad guardan una relaciòn altamente significativa sobre los sujetos evaluados en su invetsigaciòn, los resultados determinaron las siguientes asociaciones: p=-,87; p=-,95; r=-,90. Segùn lo evaluado estos resultados guardan una regular semejanza con los siguientes criterios:p=-,37.

En la investigación de (Herrera et al., 2017) donde estudio la relación entre actitudes de victimización y aspectos positivos y negativos de autoestima según protagonista de acoso no se presenta una asociación significativa en los sujetos evaluados, determinando las siguientes relaciones: p= ,35; p= ,27; r=-,30. Estos resultados en comparaciòn no concuerdan con la presente investigaciòn, en vista de que las relaciones identificadas fueronen las niñas p= -,126; y en los niños p= -,98.

De la misma forma en el estudio de (Romera et al., 2014) se evidencia que la autoestima se relaciona de manera negativa con la intimidación vista de forma general r= -0,25 p<0,01; en cambio, en esta investigación se pudo determinar que la intimidación presenta más relación en los sujetos evaluados determinando las siguientes relaciones: p= -,871 seguido del hostigamiento p=-,732.

Según la literatura realizada se puede mencionar que los datos de esta investigación tendrán una transcendencia a nivel nacional en vista de que el acoso escolar afecta a estudiantes entre los 10 y 15 años, es decir e una proyección de 5 años el nivel de AE incrementaría de manera considerable debido a que 3 de cada 5 estudiantes han pasado por AE en su vida académica en cualquiera de sus modalidades.

A nivel nacional existen 4.267. 732 estudiantes de los cuales 2.461.225 corresponden a la región costa, 670.083 pertenecen a la zona 5 y a la provincia de las guayas 312.655, es decir el cantón milagro lugar donde se hizo el estudio tiene 52.475 estudiantes, según los estudios actuales se evidencia que 25.215 estudiantes del cantón pasan por conflictos relacionados al AE, se estima que en 10 años esta cifra aumentaría a un 30.370 lo que conlleva a nivel Ecuador un elevado grupo de estudiantes 2.155.389 quienes en diferentes modalidades pasarán por situaciones de acoso escolar debido a factores adicionales que se encuentran involucrados tanto por lado del que da y recibe el AE.

CONCLUSIONES

Los datos obtenidos en esta investigación permiten darle importancia en el ámbito escolar y social el desarrollo de la autoestima en los estudiantes, siendo una de las líneas bases para futuros procesos investigativos que permitan trabajar la intervención psicoeducativa y psicosocial en niños que viven situaciones de AE, en términos generales se demuestra que los estudiantes evaluados forman parte del AE.

Los estudiantes que mostraron mayor relación de agresión fueron los niños debido a que no recibían castigos, es decir eran elogiados, siendo esta una de las causas para que exista acoso escolar en los sujetos evaluados, se puede analizar el tipo de violencia que recibían destacando el acoso psicológico en un mayor rango, donde existe más relación de

los niños hacia la intimidación a diferencia de las niñas. Es importante mencionar que, a pesar de destacar la intimidación, el hostigamiento puede generar exclusión y finalmente incrementar el acoso entre los estudiantes.

Es importante destacar que en cuanto a la autoestima en los estudiantes se evidencia que existen diferencias en relación al sexo de los sujetos evaluados, es decir las mujeres se encuentran más asociadas a desarrollar alta y baja autoestima en relación a las variaciones de acoso a diferencia de los hombres que presentan menor vinculación en su autoestima.

Respecto a los indicadores de correlación se evidencia que existe una relación significativa entre el factor de hostigamiento e intimidación con la autoestima, indicando que mientras exista la presencia alta de estos comportamientos menor será la autoestima de quienes reciben el acoso. Existen diferencias en cuanto al sexo, donde el desarrollo de alta y baja autoestima es más predominante en las mujeres, siendo ellas quienes presencia mayor dificultad en desenvolvimiento inter e intrapersonal.

Como recomendación se debe establecer que las instituciones educativas deben implementar programas donde permita la integración de los estudiantes sin distinción, planteando objetivos donde la integración de los estudiantes que generen reflexión y concientización deben ser esenciales, trabajar con actividades y estrategias genere reflexión es primordial, adicional este proceso, se debe integrar en el trabajo a los padres y la comunidad educativa, con la finalidad de tener resultados efectivos.

REFERENCIAS

Beltrán Villamizar, Y. I., Torrado Duarte, O. E., & Vargas Beltrán, C. G. (2016). Prevalencia del hostigamiento escolar en las instituciones públicas de Bucaramanga-Colombia. ***Redalyc***, 12(2),173-186. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/4137/413746578002.pdf

Cuya Zavaleta, M. F., & Mori, H. R. (2021). Acoso escolar y autoestima en alumnos de segundo de secundaria de una institución educativa del distrito de Lurin. ***Unife Avances en Psicología***, 29(2), 233-240. doi:https://doi.org/10.33539/avpsicol.2021.v29n2.2410

Ayala Carrillo, M. D. (2015). Violencia escolar: Un problema complejo. ***Redalyc***, 493-509. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596036.pdf

Chambilla Mamani, H. Y. (2018). ***Violencia escolar y autoestima de los estudiantes del nivel secundario en la educación básica regular.*** Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/29529/haydee_yc.pdf

Coronel, G. P., & Tabia, B. (2019). Bullying: Victimización y autoestima en adolescentes de 14 a 15 años de edad de escuela media. ***Pontificia Universidad Católica Argentina***, 4-16. Obtenido de https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/9773

Díaz Falcón, D., Fuentes Suárez, I., & Senra Pérez, N. C. (2019). Adolescencia y autoestima: su desarrollo desde las instituciones educativas. ***Scielo***, 98-103. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000400098

Escobar Laje, Y. A., & Tipan Cadena, G. G. (2018). El acoso escolar y su repercusión en la autoestima de los adolescentes 12 a 16 año. ***Revista Universitaria UNEMI***. Obtenido de https://repositorio.unemi.edu.ec/bitstream/123456789/3959/1/EL%20ACOSO%20ESCOLAR%20Y%20SU%20REPERCUSI%C3%93N%20EN%20LA%20AUTOESTIMA%20DE%20LOS%20ADOLESCENTES%2012%20A%2016%20A%C3%91OS.pdf

García Gómez, E. (2023). Asociación entre el bullying, la ansiedad y

la depresión en la infancia y la adolescencia: el efecto mediador de la autoestima. ***Revista de Psicodidáctica***, 26-34. Obtenido de https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1136103422000302

Guillermina Pilar, C., & Tabia, B. (Diciembre de 2019). ***Bullying: victimización y autoestima en adolescentes de 14 y 15 años de edad de escuela media***. Obtenido de https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/9773/1/bullying-victimizacion-autoestima.pdf

Herrera, M., Romera , E., & Ortega , R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados. ***Revista Latinoamerica de Psicologìa***, 163-172. Obtenido de https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0120053417300250

Ordóñez-Ordóñez, M. C., & Narváez, M. R. (2020). Autoestima en adolescentes implicados en situaciones de acoso escolar. ***Dialnet***, Vol. 11, No. 2, 27-33. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7696613

Ortega, R. (2015). Convivencia y ciber-convivencia, un modelo educativo para la prevención del acoso y ciberacoso escolar. ***Innovaciòn Educativa***, 19-32. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=861167

Piñuel, I., & Oñate, A. (2006). ***Tea Ediciones.*** Obtenido de https://web.teaediciones.com/AVE--ACOSO-Y-VIOLENCIA-ESCOLAR.aspx

Polaino, A. (2003). ***Universidad de Navarra.*** Obtenido de Familia y autoestima.: https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/26458

Romera, E., Garcìa, C., & Ortega, R. (2014). Acoso en educación primaria: Factores de personalidad y de contexto entre iguales. ***Revista INFAD de Psicologìa International Journal of Developmental and Educational Psychology***, 383-384.

Tobalino López , D., Dolorier Zapata, R. G., Villa López, R. M., & Menacho Vargas, I. (2017). Acoso escolar y autoestima en estudiantes de educación primaria de Perú. ***Redalyc***, 359-377. Obtenido de https://www.redalyc.org/journal/310/31054991013/html/

UNICEF. (2020). La violencia entre pares dentro de los centros escolares en Argentina. ***Dialnet***, 145-159. Obtenido de https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/41068/S1700122_es.pdf

UNICEF. (2021). La violencia como factor principal en los centros educativos de America del sur. ***Dialnet***, 287-299. Obtenido de https://www.unicef.org/costarica/sites/unicef.org.costarica/files/2020-02/cr_pub_Violencia_escolar_America_Latina_y_Caribe.pdf

ENCUENTROS | Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico pp: 104-115

SITUACIÓN ACTUAL DEL TRABAJO INFANTIL EN LATINOAMÉRICA: UNA MIRADA DESDE LOS CONSTRUCTOS EDUCATIVOS.

Current situation of child labor in Latin America: a look from educational constructs.

Yuly Inés Liñan Cuello
Universidad de La Guajira. La Guajira, Colombia.
ylinanc@uniguajira.edu.co
https://orcid.org/0000-0003-3911-8586

Katerine Yohana Solano Brito
Universidad de La Guajira. La Guajira, Colombia.
katerines@uniguajira.edu.co
https://orcid.org/0000-0003-0780-4864

Jaidith Eneth Vidal
Universidad de La Guajira. La Guajira, Colombia.
mhpalmab@jvidal@uniguajira.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-2225-3717

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.11118092

RESUMEN

El trabajo tiene como objetivo promover un análisis descriptivo y sucinto de la situación actual del trabajo infantil en Latinoamérica, vinculando la importancia de los aportes de constructos educativos que surjan desde el mismo hogar impactado por esta realidad social. Se utilizó para ello, el análisis documental con enfoque cualitativo-fenomenológico desde la práctica de la hermenéutica. Los informes de organismos multilaterales afines, datos de instituciones públicas y la literatura científica, indican que la principal causa subyacente del trabajo infantil es la pobreza, inducida por la practicas económicas fallidas que generan bajos ingreso económico familiares, desocupación laboral, bajo nivel educativo de los jefes de familia, entre otros. Se impone entonces la tesis que, ante estos múltiples causales, los constructos educativos generados desde la familia con la visión expuesta en la Convención de los Derechos del Niño pueden contribuir a la disminución de los índices de trabajo infantil en la región.

Palabras claves: Trabajo infantil, Latinoamérica, constructos educativos.

ABSTRACT

The work aims to promote a descriptive and concise analysis of the current situation of child labor in Latin America, linking the importance of the contributions of educational constructs that arise from the same home impacted by this social reality. For this purpose, documentary analysis with a qualitative-phenomenological approach from the practice of hermeneutics was used. Reports from related multilateral organizations, data from public institutions and the scientific literature indicate that the main underlying cause of child labor is poverty, induced by failed economic practices that generate low family income, job unemployment, and low educational level of the heads family, among others. The thesis is then imposed that, given these multiple causes, the educational constructs generated from the family with the vision exposed in the Convention on the Rights of the Child can contribute to the reduction of child labor rates in the region.

Keywords: Child labor, Latin America, educational constructs.

RECIBIDO: 30/09/2023 ACEPTADO: 18/12/2023

INTRODUCCIÓN

El trabajo infantil, se define como, toda labor que priva a los niños de su niñez, su potencial y su dignidad, y que es perjudicial para su desarrollo físico y psicológico (ILO, 2023). Este interfiere con la escolaridad del menor, hasta el punto de abandonarla por completo, en ocasiones le exige pesadas jornadas de tiempo, por tanto, su intención explicita para la subsistencia familiar la coloca por encima de la educación. Para efectos de esta investigación niño o niña se entiende por definición como, todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad (UNICEF, 2006, p. 10). Por otro lado, las áreas ocupacionales más comunes del trabajo infantil comprenden: agricultura, explotación sexual, comercio informal, conflictos armados, servicios diversos de calle, talleres, trabajos domésticos, explotación de recursos naturales y otros, siendo el campo en labores de agricultura el sector que más trabajo infantil emplea con casi el 70% del total niños y niñas (Vicente, 2022, p. 199). El trabajo infantil tiene múltiples caras y puede derivar en formas muy extremas de abuso, en Latinoamérica representa un desafío social a vencer si se desea incorporar la justicia social al ámbito de la democracia política.

Las estimaciones mundiales muestran que, el trabajo infantil se ha desacelerado en promedio hasta que llegó la pandemia del Covid-19, que produjo aumento de indicadores de pobreza, arrastrando consigo el trabajo de menores. Por su parte, la Organización Iberoamericana de Seguridad Social (2017, p. 3), indicó en su informe que en América Latina aproximadamente 12,5 millones niños de edad entre 5 y 17 continúan en esta difícil situación, representando el 8% de la población infantil. Estas estadísticas reflejan el estado crítico de la situación en la región, que a pesar de mejorar indicadores macroeconómicos, este ítem parece irreducible. Debido a esta situación, este estudio procura presentar una visión reflexiva de la realidad del trabajo infantil y a la vez vincular la potencial solución con las prácticas educativas desde la familia, a partir de constructos educativos vinculantes que complementen la educación escolar. Se utilizó como metodología el análisis cualitativo de la situación, utilizando para ello la interpretación valorativa-hermenéutica documental de investigaciones científicas y datos oficiales de Estados y organismos regionales de Naciones Unidas.

El trabajo infantil en Latinoamérica

De acuerdo con Oficina Internacional del Trabajo-OIT y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF, en el mundo 160 millones de niños ejecutan trabajo infantil, de los cuales 79 millones realizan trabajos peligrosos asociados a riesgos a la salud y a la no inserción escolar, siendo África Subsahariana la región con la mayor prevalencia y con el mayor número de niños en situación de trabajo infantil (ILO-UNICEF, 2021, p. 3). Afortunadamente, en las regiones de Asia, el Pacífico, América Latina y el Caribe, con la aplicación de un conjunto de programas sociales y educativos el trabajo infantil ha disminuido de forma más o menos progresiva desde 2008 (Ibídem, p. 3). Sin embargo, en la región aún existen determinados indicadores de trabajo infantil, que sugieren condiciones precarias en hogares pobres.

Este indicador es un elemento sustancial para definir la base económica, social y política de un Estado, puesto que, está altamente vinculado con factores como los conflictos bélicos, pobreza, el desempleo, la falta de escuelas, la distribución inequitativa de los recursos, las discriminaciones de género, raza y clase social, (Pinzón, et al., 2006, p. 364). En los países de América Latina y el Caribe du-

rante el año 1989 se decidió ratificar la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño-CNUDN, documento que ampara los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos de todos los niños y niñas de 0 a 18 años, por tanto comienza a surgir una conciencia pública mayor sobre los efectos del trabajo infantil, a tal fin se toman medidas con programas especiales, soportados con sustentos judaicos y constitucionales (Salazar, 1996), fue entonces a partir de esa fecha que, los gobiernos y la sociedad en general comienzan a aplicar programas sustentados en la generación de innovadoras políticas, proyectos y programas.

En la región se observa que, un tema tan interesante para el abordaje e interés político, solo es tratado por los Estados Partes y la sociedad civil, pero muy relativizado en la acción social, jurídica, económica y política. En realidad no existen programas contundentes, tampoco investigaciones científicas suficientes en el área de la Psicología Infantil, que sirva de herramienta para remediar el trauma ocasionado por el trabajo infantil (Mitjáns, 2001, p. 236), ello explica lo complejo de la solución al problema. Un dato interesante que ocurre en la región, es la falta de emotividad y afectividad actual del tema tratado por las familias y gobernanza, que se ha traducido en una disminución de programas y apoyos para reducir el trabajo de niños y adolescentes. Por un lado, se ha perdido la inercia pragmática accionante de aplicación de programas sociales en décadas pasadas, segundo, este marcó valores ausentes y, no parece favorecer la comprensión de las circunstancias históricas, económicas y políticas causales que explican el aumento de trabajo infantil (Cfr...Carril, et al., 2020).

La UNICEF, organismo de Naciones Unidas cuya función es, colaborar con gobiernos e instituciones para superar los obstáculos impuestos a la niñez por la pobreza, la violencia, las enfermedades y la discriminación, en sí, no se opone al trabajo infantil, más bien, procura que el niño y adolescente sea afectado con esclavitud, trata, trabajo forzoso o reclutamiento para conflictos armados que impacten de manera negativa a su salud y desarrollo y no interfiera con su educación (2018). No obstante, el análisis del trabajo infantil debe realizarse desde una perspectiva integral, puesto que, este es una expresión del modelo económico impuesto, que obliga a la familia a tomar la decisión que el niño debe generar sustento, ocurriendo frecuentemente en familia sumergidas en la pobreza o economías familiares muy discretas de bajo nivel (Maureira, 2017, p. 113). Por ello, esta investigación enfoca el análisis desde tres perspectivas: efectos sobre el niño, el contexto social y, finalmente, poca orientación educativa parental.

Han sido muchas las iniciativas y programas para erradicar las formas extremas de trabajo infantil por los Estados Partes de la región, con ejecución de programas, planes y proyectos. Para abordar algunos ejemplos visibles, MERCOSUR, ha iniciado grandes iniciativas para frenar el fenómeno en Brasil, Argentina, Uruguay y Paraguay, a tal efecto, ha nombrado comisiones de alto nivel, como la «Comisión de Trabajo para la Erradicación del Trabajo Infantil y la Explotación Sexual Comercial Infantil (CTETI)», que impulso las iniciativas y planes «Programa para la Erradicación del Trabajo Infantil en América Latina», en el año 1992 y el «Plan Regional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil», en el año 2006 (*Cfr*...Santana, 2022). Luego se extendieron otros programas y planes a nivel latinoamericano, como la «Iniciativa Regional América Latina y el Caribe Libre de Trabajo Infantil», en el año 2013, impulsado por Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay (Ibíd., p. 22). Estas iniciativas recibieron un gran impulso, legislativo,

financiero externo e interno y, apoyo globales como la Organización Internacional del Trabajo-OIT y UNICEF.

Ciertamente la educación es uno de los objetivos para combatir el trabajo infantil y el trabajo infantil extremo, esta disminuye las tasas de desempleo y pobreza. En América Latina al no tener indicadores absolutos altamente positivos en estas dos variables, a las familias se le dificulta adquirir alimentos, ropa y otros bienes y servicios, por consiguiente los miembros de la familia en edad temprana acogen la opción del trabajo para aportar recursos al hogar (Acuña, et al., 2021, p. 48). Un punto importante representa el hecho sustancial de inaccesibilidad de las tecnologías de información y redes sociales de las clases sociales más desposeída, dificultando el acceso a la permanencia en la educación, puesto que, en la actualidad la educación virtual llegó para establecerse (Magalhães, et al., 2022, p.175). Esta afirmación incide en los cambios internos de las familias debido a que, sugieren u obligan al niño a ejercer el trabajo de calle.

Una situación sanitaria que aumentó los indicadores de trabajo infantil en América Latina, fue la pandemia del Covid-19, aun presente pero en menor cuantía. Esta produjo dificultades en las naciones, disminuyendo los indicadores macroeconómicos que se reflejó de inmediato en la economía familiar. Para ilustrar un ejemplo, en Ecuador el crecimiento exponencial de la crisis economica y sanitaria, produjo el aumento de la economía informal y el trabajo infantil, donde grupos vulnerables como los niños sufrieron una doble vulneración de sus derechos, como producto de la pandemia (Cevallos & Villalba, 2020, p. 404). Aunque Ecuador dispone de un marco normativo y jurídico fortalecido en el tema, el impacto fue tan abrumador que en ciudades como Quito, Ambato y Guayaquil vieron ascender e trabajo informal juvenil (Jiménez, et al., 2020, p. 410), este indicador ha ido disminuyendo con la salida de la crisis sanitaria y el apoyo de organismos controladores y convenios internacionales.

Al igual que en todos los países en vía de desarrollo, en Argentina el trabajo infantil es el resultado de procesos macroeconómicos estructurales, donde las situaciones de pobreza y marginalidad, son sus causas fundamentales, no obstante, en la actualidad se está observando en las grandes ciudades y en el medio rural una perspectiva de género en el tema estudiado, con el aumento del número de niñas en trabajo de calle y doméstico en los hogares (Miño & Gómez, 2022, p. 167). Por otro lado, en Argentina debido a condiciones de territorialización geopolítica del país, el cual presenta aglomeraciones demográficas mayores al norte, los índices de trabajo infantil son mayores, disminuyendo estos hacia el sur, indicando que la heterogeneidad territorial, en función de las desigualdades, está asociada con un predominio relativo de la incidencia del trabajo infantil en las zonas más pobladas del norte (Trujillo, 2022, p. 19). Esta consideración también permite interpretar que las zonas rurales del país presentan menores desigualdades sociales e indicadores de trabajo infantil, con extrema diferenciación.

En Colombia existen muchos factores diferenciados al resto de Latinoamérica que impulsan y dan permanencia al trabajo infantil, en muchas ocasiones se observan labores infantiles que rondan la esclavitud, estos están vinculados con las construcciones sociales que se pueden producir desde los espacios naturales, en los que se vivencia la práctica del trabajo infantil, y otros aspectos como la violencia y los conflictos armados que han ocurrido en el país, otro factor, lo constituye el aumento de trabajo doméstico sobre todo en niñas, indicador que es difícil de registrar y documentar (Avendaño & Castillo, 2021, p. 15). De manera si-

milar sucede en la República del Perú –quizás en menor cuantía-, aunque en este país el número de niños supera el de niñas en condiciones de trabajo infantil doméstico. El Perú, en los últimos años ha fortalecido la legislación que otorga protección a los infantes trabajadores, otorgando al Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP), en forma coordinada y conjunta con otros ministerios, con gobiernos regionales y municipales, protección al infante de calle (Defensoría del Pueblo-Gobierno de Perú, 2014, p. 29). Con todo el andamiaje legal, normativo y organizacional complementario en el país aún existen niños y niñas sometidos a explotación y abuso.

En todos los países el trabajo infantil es el resultado de procesos históricos, económicos y políticos complejos, que están anclados en contextos por relaciones de poder e intereses de distinto tipo y con diversas consecuencias sociales (Rausky, 2021, p. 336), este proceso, si bien tiene un patrón político y económico común, presenta diferencias entre países. En México –por ejemplo- para el año 2014 el número de trabajadores infantiles remunerados o no, pasaba los tres millones, siendo la causa estructural de origen la falta de recursos económicos en hogares, por ello, se requiere entonces buenas políticas microeconómicas y una aplicación más estricta de las leyes que impiden la contratación de trabajadores infantiles, como una mayor regulación que garantice condiciones laborales favorables y flexibles para aquellos menores que se encuentran dentro de la edad legal para trabajar, por otro lado, planes de incentivos, también son requeridos para mejorar la asistencia escolar (Orraca, 2014, p. 134). Aunque el problema debe ser atacado de forma estructural, orientado a promover desde al alto gobierno un desarrollo sostenido de la economía que eleve el ingreso real de los hogares.

Además de los factores sociodemográficos que inciden en el incremento de trabajo infantil, como la sobrepoblación, otros se vinculan transversalmente como la: pobreza, violencia doméstica, oportunidades en grandes ciudades, hogares sin ingreso económicos. En un estudio sociológico realizado en Venezuela, los hallazgos indicaron que un factor determinante del trabajo infantil, es el nivel educativo del jefe de hogar, aumentando drásticamente cuando este no posee algún tipo de competencia laboral (Coa & Ponsot, 2019, p. 286), es decir**,** la falta de nivel académico en el jefe de familia sirve de modelo para que el niño o niña esté ausente del sistema educativo. Mientras que en el Salvador para el año 2018, se reportaron hallazgos en estudios causales de trabajo infantil, donde el número de niñas expuestas a esta situación social es similar a los niños, y en algunas regiones suburbanas y rurales del país las niñas estuvieron más expuestas que los varones (Muñoz, 2021, p. 162). Estos datos indican consideraciones especiales por regiones, los planes de reducción deben realizarse atendiendo las diferenciaciones territoriales causales.

Afectaciones a la salud mental y escolaridad del niño

La salud integral del niño y el adolescente, implica circunstancias vinculadas a su entorno familiar y territorial, abarca el bienestar físico, mental y social que configuraran el desarrollo educativo, la interacción comunitaria-escuela y el desarrollo de su máxima potencialidad en la personalidad. La salud integral de signos positivos implica enfrentarse a significativos desafíos, requiere orientación parental, está asociada a la búsqueda de la paz social, que implica el derecho de sus necesidades y también implica el derecho a la libre articulación de sus propuestas y el respeto a su opinión (Riquelme, 2022, p. 66). El trabajo infantil, rompe los esquemas de paz social y participación que requiere el niño, puesto que, genera problemas de salud familiar y pública, sobre todo

en países en vías de desarrollo, ya que se asocia con resultados adversos de la pobreza, el cual produce estrés en búsqueda de la salud física y mental (Abdalla, et al., 2019, p. 18). Generalmente el trabajo infantil se vincula con una mayor prevalencia de trastornos mentales, de personalidad y comportamientos (Ibíd.), que suman en tendencias a la desmotivación escolar.

Algunos estudios evidenciaron poco daño al salud mental de los niños en situaciones laborales de bajo nivel de estrés, sin embargo, se vieron afectados en la calidad de vida, solo mostraron dificultades en su cotidianidad, pudiendo adjudicarse al desarrollo de cierta resiliencia, que permite la continuidad social (Mercado, et al., 2012, p. 169). También puede representar ciertos patrones de autocontrol y de autonomía en la personalidad. No obstante, las familias de menores recursos con índice socioeconómicos bajos, presentan desventajas en los impactos a la salud mental causado por el trabajo temprano. También la salud fisca del menor es impactada, causada por enfermedades ocupacionales, que nadie controla en detrimento de la salud del niño y adolescente. Estos constituyen factores de riesgo al desarrollo del pensamiento y el bienestar, los cuales son disparadores de importantes alteraciones mentales y fisiológicas (*Cfr*...Thoma, et al., 2021).

Es importante tener en cuenta que, existen muchos casos en Latinoamérica de infantes que laboran en áreas o empresas que manejan sustancias peligrosas, como los producidos en vertederos sanitarios, talleres mecánicos, minería ilegal, plantas químicas clandestinas y otras, los productos y sustancias manejados tienen efectos nocivos para la salud de los niños trabajadores, en particular para los impactos en la salud física a largo plazo a través de condiciones crónicas y enfermedades con latencias prolongadas, pudiéndose atribuir a enfermedades durante la fase adulta del individuo (Scott & Pocock, 2021, p. 11). Es importante destacar, que el trabajo infantil callejero es el origen de enfermedades en los niños, puesto que están expuestos a la inclemencia de rayos solares, monóxido de carbono del parque automotor y riesgos constantes a ser impactados por vehículos, de estos asuntos generalmente no se llevan registros por la escasa disposiciones legales que lo regulan (Zuker, 2018, p. 401). Debido a ello, es notorio que la literatura científica no muestra con recurrencia y calidad las investigaciones de riesgos del trabajo infantil callejero.

Desde otra dimensión, el trabajo infantil esta desubicado en la temporalidad del desarrollo del individuo, ya que los rasgos de la personalidad son afectados por el estado del arte del trabajo pasado y presente. En este sentido, la personalidad puede ser definida como la dimensión individual de la experiencia relacional acumulada, en diálogo entre pasado y presente y, doblemente contextualizada por un substrato biológico y un marco cultural (Linares, 2007, p. 383). Es decir, el individuo es producto de su historia, donde el pasado juega un rol importante, define la personalidad, puesto que, vincula la personalidad con el sistema relacional. El trabajo infantil es entonces extemporáneo para el buen desarrollo de la personalidad del infante. Muchos niños trabajadores han experimentado depresiones y otras conductas negativas, debido a la asociación de tal responsabilidad cuando ejercen el trabajo para el sustento familiar (*Cfr*...Melo, 2009), estas condiciones de conductas depresivas en niños trabajadores no es manejada con asiduidad dentro del seno familiar, por ende, los síntomas van en incremento si el trabajo infantil está presente.

Latinoamérica, siendo una región con características geopolíticas y económicas distintivas, además llena de una riqueza pluricultural exuberan-

te, las determinantes en los efectos del trabajo infantil en la prevalencia social puede variar por regiones, por los menos es común y concurrente que afecte la escolaridad de niños y adolescentes en educación primaria y secundaria. Sin embargo, existen factores diferenciadores como la edad, el género, la etnia, características educativa de los jefes y jefas de hogar, la edad y la relaciones demográficas urbano-rural, estas consideraciones ubican tratar el tema por separado (Urueña, et al., 2009, p. 730). Estudios científicos han demostrado, que el impacto del trabajo infantil produce efectos a la salud y a la escolaridad más contundente desde una visión género, siendo las niñas las más afectadas (Santillán & Vargas, 2022, p. 142). Esto puede incidir de alguna forma –sobre todo en zonas donde prolifera la pobreza- en la desigualdad de género en la educación en Latinoamérica.

Todas estas razones inducen que el trabajo infantil es un fenómeno complejo y multidimensional, siendo arriesgado separar sus componentes sociales, culturales y económicos, también son determinantes los factores externos y macropolíticos, comprende entonces circunstancias estructurales y culturales. Las primeros actúan en el nivel de la economía y de la sociedad siendo una causa macro, también las situaciones, actitudes y valores que pueden predisponer a las familias o grupos de interés social a aceptar y fomentar el trabajo infantil en sus miembros (Sandoval, 2007, p. 68). La migración también es un factor determinante sobre la escolaridad que condiciona el trabajo infantil –por cierto muy activa actualmente en Latinoamérica- puesto que, la inasistencia escolar aumenta la probabilidad de estar ocupado, también ocurre de manera viceversa, debido principalmente a que este factor es el resultado de la economía de subsistencia (Juárez, 2019, p. 166). Por ello, el diseño de políticas públicas para abordar el fenómeno estudiado deberán considerar estos condicionantes para la mitigación del trabajo infantil

Constructos educativos parentales y trabajo infantil

Un tema poco tratado en el complejo paradigma social del trabajo infantil, es la educación parental y familiar al respecto, más bien se presenta como una opción para la subsistencia en hogares de pobreza y pobreza extrema, empeorando la salud física y mental del menor. Más aun, las implicaciones de género se presentan con regular concurrencia con los cuidados y tareas del hogar que competen a otros miembros, e incluso enviar menores al trabajo de cuidados de hogares externos, siendo los niñas las más proclives a esta situación (Aizpuru, et al., 2022ª, p. 211). Estas desigualdades de género no son abordadas en las familias pobres como constructos educativos, por diferentes razones culturales de los jefes de familia. Esto produce desincentivo a la educación del infante, lo sumerge en un mundo laboral, donde no es oportuna su presencia. La desatención educativa familiar favorece el trabajo temprano y precario, agravando el bienestar y la desigualdad social (*Cfr*...Magalhães, et al., 2022), acelerando el problema de la pobreza y el bienestar familiar. Esta falta de aplicación de opciones, como la educación y el trabajo viable compartido, forma parte de los constructos educativos familiares que deberían estar informados y formados el niño y adolecente para contextualizar que la situación sea por lo menos manejable.

Si bien es cierto que, el trabajo infantil es una prioridad para la subsistencia del hogar, la búsqueda de alternativas al problema representa la salida o minimización de esta desafiante realidad. La familia es la encargada de dar la alta valoración a la educación del niño, al no ejercerse esta acción estaría entre las causas principales de trabajo infantil, mientras que al ejecutarse, promueven un

buen desarrollo paralelo de la actividad laboral supervisada, además es acorde e incentiva la asistencia a la escuela de niños, niñas y adolescentes (UNICEF, 2009, p. 26). El fomento de la educación por parte de la familia presentas aristas diferentes desde una visión territorial y demográfica, las ciudades presentan condiciones para la opción educativa familiar, mientras que las zonas rurales, asistir a la escuela o ser impartida parentalmente implica largas horas de caminatas –caso frecuente en Latinoamérica- produciéndose pocos incentivos para el acto educativo familiar (Martey, et al., 2022, p. 1511), siendo los hogares más pobres los menos beneficiados, puesto que requieren más horas de jornada laboral.

Los gobiernos en Latinoamérica deberán priorizar la educación en el hogar y en la escuela, que forje en la familia la comprensión de los factores centrales del trabajo infantil. Si bien es cierto, que el peso de una inserción temprana al mercado de trabajo influye en el tipo de trayectoria educativa de los niños, niñas y adolescentes, también deben ser analizadas las condiciones económicas y sociales con el fin de generar oportunidades laborales para los adultos miembros de la familia (Aizpuru, et al., 2022b, p. 143). De esta manera, es posible reducir la incidencia, aunque los índices de trabajo infantil en el mundo, el bajo nivel de escolaridad en los sistemas educativos y la insuficiente capacidad educativa en el mundo subdesarrollado han incidido en el trabajo infantil, donde existe una inadecuada atención educativa familiar, la misma ha sido vista como pérdida de tiempo (Bayram, 2022, p. 296). La región rica en recursos naturales y cierta capacidad logística deberá aprender de los errores cometidos, iniciando programas sobre la importancia de la educación familiar e institucional en hogares pobres a objeto incidir en la reducción del trabajo infantil bajo las orientaciones del Convenio sobre los Derechos del Niño Naciones Unidas.

La función educativa parental es decisiva, oportuna y vinculante en la reducción de los índices de trabajo infantil, para ello, el padre y la madre requieren apoyo, formación y oportunidades sociales devenidas de los Estados Parte en complementariedad con el sector privado de la economía. En el mismo orden de ideas, la convergencia en las expectativas educativas de los padres y los docentes de la escuela incide en el desarrollo socioacadémico de los menores en hogares pobres, siendo los docentes más conscientes del impacto negativo del trabajo infantil en el desarrollo personal del niño (Márquez, et al., 2020, p. 152). Los padres del menor, deberían estar conscientes de los riegos asociados de los niños en la calle o situación de trabajo infantil. La indiferencia mostrada a los valores y a la educación, es el producto del sistema de creencias de los jefe de familia sobre el trabajo infantil, este determina la forma como se evalúa la decisión de permitir al niño ir a la calle (Simón, et al., 2020). Es típico que los jefes de familia confronten divergencias en la decisión de subsistir o generar cuidados del niño.

Muchos programas educativos y sociales en países de la región han demostrado incidencia a la baja del trabajo infantil, un ejemplo de ello, fue el vínculo entre educación y trabajo infantil y juvenil, en el caso de Colombia según un estudio realizado sobre la tendencia de la decisión, estos, involucraron factores individuales, familiares y del entorno, que permitieron al menor tomar una decisión conjunta con los padres a no ir a la calle, más bien se mostraron algunos avance mínimos en la decisión de ir a la escuela (Pedraza & Ribero, 2006, p. 26). Por ello, los programas sociales y educativos son determinantes y están encaminados a aumentar las decisiones favorables de hogares pobres de no ir el menor a ejercer labores en la calle, más bien, se promueve y facilita la asistencia escolar, estas acciones serán grandes aliados en la

erradicación del trabajo infanto-juvenil en toda la región (Rupay, 2022, p. 3). Debe proponerse en el marco de acuerdos multilaterales efectivos con apoyo de gobiernos, UNICEF y OIT programas conjuntos entre países de la región.

CONCLUSIONES FINALES

En Latinoamérica la pobreza y pobreza extrema son la principal causa subyacente de primer orden en la incidencia de trabajo infantil, esto es debido a factores estructurales y culturales que implican reducción o ningún ingreso económico en la familia, ya sea por falta de oportunidad de empleo, bajo nivel educativo de los jefes de familia, desinterés del infante para incorporase al sistema educativo, falta de oportunidades a través programas sociales gubernamentales o privados, malas cosechas y hasta por enfermedad o fallecimiento del jefe del hogar. De acuerdo con investigaciones de organismos globales para el año 2020 más de 8,2 millones de niños trabajan en América Latina y el Caribe, siendo dos terceras partes niños, la mitad de ellos hacen trabajo doméstico y casi un 40% labora en condiciones peligrosas (ILO, ob cit., 2023). Estas cifras solo pueden ser reducidas aplicando programas educativos formativos desde el propio hogar –adicional a la escuela- con co-responsabilidad del Estado Parte, como lo establece la Convención de los Derechos de Niño.

Paralelamente, la familia en estado de pobreza, debe centrarse en la búsqueda de alternativas de opciones a la subsistencia del hogar, por tanto, generar una alta valoración de las implicaciones del trabajo infantil, por lo que debe ser abordada desde constructos educativos ejecutados en el mismo hogar para generar en el niño y niña un interés subrepticio para ir a la escuela, pues el trabajo infantil es una co-responsabilidad que no debe asumir el infante, más bien, debe potenciarse su desarrollo y personalidad desde la familia y la escuela, acompañada de formación educativa, recreación y otros aspectos lúdicos propios de la edad. Todos los niños –sin excepción- deben ser considerados pilares futuros de la sociedad, por ello, el estado y la familia deben proteger social, psicológica y culturalmente este preciado tesoro de la humanidad que constituyen los niños. Al respecto, la ONU establece en la Convención Sobre los Derechos del Niño, la siguiente la siguiente línea base para la acción por los Estados Partes: «No hay causa que merezca más alta prioridad que la protección y el desarrollo del niño, de quien dependen la supervivencia, la estabilidad y el progreso de todas las naciones y, de hecho, de la civilización humana» (UNICEF, ob. cit., 2006).

REFERENCIAS

Acuña-Ramírez, J., Gálvez-Briones, P., & Obando-Peralta, E. (2021). Gasto público en educación y su impacto en el trabajo infantil en Cajamarca y Huancavelica. *Quipukamayoc*, *29*(61), 47-56. DOI: https://dx.doi.org/10.15381/quipu.v29i61.20530

Abdalla Ibrahim, A., Abdalla, S., Jafer, M., Abdelgadir, J., & de Vries, N. (2019). Child labor and health: a systematic literature review of the impacts of child labor on child's health in low- and middle-income countries, *Journal of Public Health*, 41(1), 18–26. DOI: https://doi.org/10.1093/pubmed/fdy018

Aizpuru, A. J., Raffo, M. L., Paz, R., Van Raap, V., Vera, J., & Pregona, M. M. (2022a). Trabajo infantil en las actividades domésticas y de cuidado. Una mirada desde las brechas de género: En M. G. Quintero-Lima [Coord.]. *Simposio internacional Trabajo infantil y su erradicación en el marco de la meta 8.7 de la Agenda 2030*. [209-228]. http://hdl.handle.net/10016/35075

Aizpuru, A. J., Raffo, M. L., Paz, R., Van Raap, V., Vera, J., & Pregona, M. M. (2022b). Trayectorias educativas y trabajo de niñas, niños y adolescentes.

Problemáticas en tensión en el marco de una relación compleja: En M. G. Quintero-Lima [Coord.]. *Simposio internacional Trabajo infantil y su erradicación en el marco de la meta 8.7 de la Agenda 2030*. [141-170]. http://hdl.handle.net/10016/35075

Avendaño-López, J., & Castillo-Caicedo, M. (2021). Significados e interpretaciones del trabajo infantil en contexto rural y urbano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *19*(3), 257-275 DOI: https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.3.5077

Bayram, A. (2022). Examining the effect of child labor on school-aged children's access to education in Turkey. *Apuntes Universitarios*, *12*(4), 296–320. DOI: https://doi.org/10.17162/au.v12i4.1248

Carril-Merino, M. T., Sánchez-Agustí, M., & Muñoz-Labraña, C. (2020). Empatía histórica en futuros profesores de primaria: El trabajo infantil en el siglo XIX. *Educação e Pesquisa*, *46*. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046215492

Cevallos, A., & Villalba, M. (2020). El impacto del COVID-19 en el Trabajo Infantil del cantón Ambato provincia de Tungurahua, Ecuador. Revista Ruptura, (2), 401-430. DOI: 10.26807/rr.vi02.44

Coa-Ravelo, M., & Ponsot-Balgue, E. (2019). Factores asociados al trabajo infantil en la República Bolivariana de Venezuela. *Notas de Población,* N° 108, 267-290. DOI:10.18356/01b487a4-es

Defensoría del Pueblo-Gobierno de Perú. (2014). Trabajo infantil y derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes en el Perú. *Serie de Informes Sensoriales*, No 166. https://www.defensoria.gob.pe/modules/Downloads/informes/defensoriales/Informe-Defensorial-N-166.pdf

International Labour Office-ILO and United Nations Children's Fund-UNICEF, (2021). Child Labour: Global estimates 2020, trends and the road forward, ILO and UNICEF, New York. License: CC BY 4.0. https://www.ilo.org/americas/temas/trabajo-infantil/lang--es/index.htm

International Labour Office-ILO (2023). Trabajo infantil en América Latina y el Caribe. https://www.ilo.org/americas/temas/ trabajo-infantil/lang--es

Jiménez-Gaona, A., Cuesta-García, D., & Vilela-Pincay, W. (2020). El trabajo infantil en el ordenamiento jurídico normativo ecuatoriano. Revista *Conrado*, *16*(73), 410-418. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000200410 & lng= es&tlng=es.

Juárez, S. M. (2019). Caracterización del trabajo infantil rural en México en 2015. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, *27*(1), 151-168. DOI: https://doi.org/ 10.18359/rfce.3314

Linares, J. (2007). Personality and personality disorders from a systemic approach. *Clínica y Salud*, *18*(3), 381-399. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1130-52742007000300008&Ing=es&tlng=en.

Magalhães-Arruda, K., Maurice-Guerard, B., & Ferrucci-Bega, M. (2022). Las políticas de inclusión tecnológica educativa como mecanismo de lucha contra el trabajo infantil en Brasil: En M. G. Quintero-Lima [Coord.]. Simposio internacional Trabajo infantil y su erradicación en el marco de la meta 8.7 de la Agenda 2030. [175-196]. http://hdl.handle.net/10016/35075

Márquez, E., Holgado, D., & Maya-Jariego, I. (2020). La convergencia en la evaluación socioacadémica por parte de docentes y estudiantes durante la implementación de un programa psicoeducativo para la prevención del trabajo Infantil. *Psicología Educativa, 26*(2), 145-154. DOI: https://doi.org/10.5093/psed2020a3

Martey, E., Etwire, P.M. & Koomson, I. (2022). Parental Time Poverty, Child

Work and School Attendance in Ghana. *Child Ind Res* 15, 1489–1515. DOI: https://doi.org/10.1007/s12187-022-09926-4

Maureira-Estrada, F. (2017). Trabajo infantil. Algunas consideraciones desde la antropología. *Revista Austral De Ciencias Sociales*, (6), 113–124. DOI: https://doi.org/ 10.4206/rev.austral.cienc.soc.2002.n6-09

Melo-Vega, C. (2009). Sintomatología depresiva en niños trabajadores y no trabajadores que asisten a escuelas públicas de Lima Metropolitana. *Pontificia Universidad Católica del Perú*, pp. 65. http://hdl.handle.net/20.500.12404/417

Mercado-Salgado, D., Madariaga-Orozco, C., & Martínez-González, M. (2012). Salud mental positiva y calidad de vida en adolescentes trabajadores y no trabajadores del municipio de Toluviejo, Sucre. *Cultura educación y sociedad*, *3*(1), 157-174. https://revistascientificas. cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/962

Miño, M. G., & Gómez, R. E. (2022). Dimensiones actuales en la investigación del trabajo infantil en Argentina: una sistematización teórica. *Folia Histórica del Nordeste*, (44), 157-170. DOI: https://dx.doi.org/10.30972/fhn.0445839

Mitjáns-Martínez, J. (2001). Trabajo Infantil y Subjetividad: una perspectiva necesaria. *Estudios de Psicología, 6*(2), 235-244. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-294X200100020 0011

Muñoz-Zepeda, E. P. (2021). El trabajo infantil en El Salvador. *Revista Ciencia Jurídica Y Política*, *7*(14), 146–171. DOI: https://doi.org/10.5377/rcijupo.v7i14.13178

Organización Iberoamericana de Seguridad Social. (2017). Estudio de la vinculación entre la educación y el trabajo infantil. https://oiss.org/wp-content/uploads/2018/11/7-6-Trabajo InfantilyEducacion.pd

Orraca, P. (2014). El trabajo infantil en México y sus causas. Problemas del desarrollo. *Revista Latinoamericana de Economía. 45*(178), 113-137. DOI: https://doi.org/ 10.1016/S0301-7036(14)70878-8

Pedraza-Avella, A., & Ribero-Medina, R. (2006). El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias claves. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *4*(1), 177-216. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid= S1692-715X2006000100008&lng=en&tlng=

Pinzón-Rondón, A. M., Briceño-Ayala, L., Botero, J. C., Cabrera, P., & Rodríguez, M. N. (2006). Trabajo infantil ambulante en las capitales latinoamericanas. *Salud pública de México*, *48*, 363-372. https://www.scielosp.org/article/spm/2006.v48n5/363-372/es/

Rausky, M. E. (2021). El estudio del trabajo infantil y los desafíos en su abordaje. *Revista Colombiana de Sociología*, *44*(1), 317–340. DOI: https://doi.org/10.15446/rcs.v44 n1.77594

Riquelme U., H. (2022). Derechos del niño y contexto socio-cultural Zonas de omisión perceptiva del niño en América Latina. *Cuadernos Médico Sociales*, *61*(3), 59–68. DOI: https://doi.org/10.56116/cms.v61.n3.2021.69

Rupay-Aguilar, V. (2022). Influencia de la violencia familiar en la vida de los niños trabajadores de la calle. *Prospectiva Universitaria*, *6*(1), 11–19. DOI: https://doi.org/10.26490/ uncp.prospectivauniversitaria.2009.6.1174

Salazar, M. C. (1996). El trabajo infantil en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (33) Sem. II. DOI: https://doi.org/10.17227/01203916.5397

Sandoval-Ávila, A. (2007) Trabajo infantil e inasistencia escolar. *Revista Brasileira de Educação 12*(34), 68-161 DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-247820070001000 06

Santana-Marques, E. (2022). Trabajo infantil en América Latina. Una perspectiva desde la experiencia brasileña: En M. G. Quintero-Lima [Coord.]. *Simposio internacional Trabajo infantil y su erradicación en el marco de la meta 8.7 de la Agenda 2030*. [13-32]. http://hdl.handle.net/10016/35075

Santillán-Hernández, A. S., & Vargas-Sánchez, J. R. (2022). Trabajo infantil y rendimiento escolar en México. *Problemas del desarrollo*, *53*(208), 125-150. DOI: https://doi.org/10.22201/iiec.20078951e.2022.208.69734

Scott, N. B., & Pocock, N. S. (2021). The Health Impacts of Hazardous Chemical Exposures among Child Labourers in Low- and Middle-Income Countries. *Int. J. Environ. Res. Public Health,* 18, 5496. DOI: https://doi.org/10.3390/ ijerph18105496

Simón, A., Guillén, H., & Cueto, R. M. (2020). Creencias, actitudes y valores relacionados a la infancia y trabajo infantil en madres de Lima Metropolitana. *Revista de Psicología (PUCP)*, *38*(1), 135-163. DOI: https://dx.doi.org/10.18800/psico. 202001.006

Thoma, M. V., Bernays, F., Eising, C. M., Pfluger, V., & Rohner, S. L. (2021). Health, stress, and well-being in Swiss adult survivors of child welfare practices and child labor: Investigating the mediating role of socio-economic factors. *Child Abuse & Neglect, 111,* Article 104769. DOI: https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104769

Trujillo-Salazar, L. (2022). Trabajo infantil y desigualdad territorial en Argentina. *Región y Sociedad*, *34*, e1691. DOI: https://doi.org/10.22198/rys2022/34/1691

UNICEF (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. *Comité Español.* https://www.unicef. org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion

UNICEF (2009). No más trabajo infantil: una meta posible de alcanzar. *Estudio sobre Educación y Trabajo infantil en la República Bolivariana de Venezuela*. https://www.unicef.org/venezuela/media/646/file/No%20m%-C3%A1s%20trabajo%20infantil.pdf

UNICEF (2018). El trabajo infantil. *Nota de Prensa*. https://www.unicef.es/noticia/el-trabajo-infantil

Urueña-Abadía, S., Tovar-Cuevas, L., & Castillo-Caicedo, M. (2009). Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *7*(2), 707-733. http://www.scielo.org.co/ scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2009000200006&lng=en&tlng=es.

Vicente-Senra, R. (2022) Datos, retos y evidencias para poner fin al trabajo infantil desde un enfoque multidisciplinar y de género. En M. G. Quintero-Lima [Coord.]. *Simposio internacional Trabajo infantil y su erradicación en el marco de la meta 8.7 de la Agenda 2030*. [197-208]. http:.//hdl.handle.net/10016/ 35075

Zuker, L. F. (2018). Trabajo infantil y salud: Revisión de literatura argentina y exploración de enfoques alternativos. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, *18*, 397-410. DOI: https://doi.org/10.15448/1984-7289.2018.2.29414

1 Magíster en Gerencia de recursos humanos, UNERMB- Venezuela. Trabajadora Social, Universidad Simón Bolívar Barranquilla- Colombia. Docente Ocasional de tiempo completo de la Universidad de La Guajira, adscrito a la facultad de Ciencias sociales y humanas, en el programa de Trabajo Social. ylinanc@uniguajira.edu.co. Código ORCID 0000-0003-3911-8586

2 Magíster en Desarrollo y Gestión de Empresas Sociales, Especialista en Gerencia Social, Universidad Simón Bolívar, Colombia. Trabajadora Social, Universidad de La Guajira, Colombia. Docente investigador de la Universidad de La Guajira, Colombia. Correo jvidal@uniguajira.edu.co. https://orcid.org/0000-0002-2225-3717

3 Profesional en Trabajo Social; Especialista en Resolución de Conflictos, Universidad de la Guajira, Colombia; Magister en Gerencia de Recursos Humanos, Universidad Privada Rafael Belloso Chapín, Maracaibo; Docente investigadora de la Universidad de la Guajira, Colombia Correo: katerines@uniguajira.edu.co ; ORCID: 0000-0003-0780-4864

ENCUENTROS | Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico pp: 116-125

IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES ON INCLUSIVE EDUCATION: A STUDY IN STUDENTS AGED 15 TO 18.

Impacto de las tecnologías de inteligencia artificial en la educación inclusiva: un estudio en estudiantes de 15 a 18 años.

Johana Katerine Montoya Lunavictoria
Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador.
Johana.montoya@unach.edu.ec
https://orcid.org/0000-0001-9138-0296

Fernando Tiverio Molina-Granja
Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador
fmolina@unach.edu.ec
https://orcid.org/0000-0003-2486-894X

Willian Geovanny Yanza Chávez
Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Ecuador.
willian.yanza@espoch.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-9688-7309

Joaquín Marcelo Ortega Mosquera
Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Ecuador.
joaquín. ortega@espoch.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-2975-2738

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.11118100

ABSTRACT

In this study, we focus on the integration of Artificial Intelligence (AI) technologies into inclusive educational environments. The problem lies in ensuring that these technologies are accessible to all students, regardless of their abilities. Its importance is emphasized in the creation of an equitable educational environment. We reviewed previous efforts and found motivation in the pressing need to evaluate these technological solutions. Our proposal involved evaluating AI tools in educational institutions. We present a comprehensive case where we apply structured surveys and interviews for students and educators. The results revealed significant improvements in user satisfaction and academic performance. The main conclusion is that the careful implementation of AI technologies, adapted to inclusive needs, can positively transform the educational process, promoting equity and accessibility for all students.

Keywords: Artificial intelligence, inclusive education, educational technology, adaptability, students with disabilities.

RESUMEN

En este estudio, nos centramos en la integración de tecnologías de Inteligencia Artificial (IA) en entornos educativos inclusivos. El problema radica en garantizar que estas tecnologías sean accesibles para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades. Se enfatiza su importancia en la creación de un ambiente educativo equitativo. Revisamos esfuerzos anteriores y encontramos motivación en la apremiante necesidad de evaluar estas soluciones tecnológicas. Nuestra propuesta implicó evaluar herramientas de IA en instituciones educativas. Presentamos un caso integral donde aplicamos encuestas y entrevistas estructuradas para estudiantes y educadores. Los resultados revelaron mejoras significativas en la satisfacción de los usuarios y el rendimiento académico. La principal conclusión es que la implementación cuidadosa de tecnologías de IA, adaptadas a las necesidades inclusivas, puede transformar positivamente el proceso educativo, promoviendo la equidad y la accesibilidad para todos los estudiantes.

Palabras Clave: Inteligencia artificial, educación inclusiva, tecnología educativa, adaptabilidad, estudiantes con discapacidad.

RECIBIDO: 01/07/2023 ACEPTADO: 19/10/2023

INTRODUCTION

In the dynamic realm of education, the integration of innovative technologies, especially Artificial Intelligence (AI), has radically transformed the way people are taught and learned. In this context, a crucial problem arises the need to ensure that these technologies are accessible and inclusive for all students, regardless of their abilities or disabilities.

This article dives into this problem, placing it in a contextual framework where technology and inclusion are intertwined. The importance of this theme lies in creating an equitable educational environment, where every student has the opportunity to thrive and develop their full potential.

Significant efforts have been made to address this challenge, from implementing specific educational platforms to creating adaptive AI algorithms. The motivation underlying this study lies in the prevailing need to evaluate and improve the effectiveness of these technological solutions in the context of educational inclusion.

In this sense, this article proposes a detailed evaluation of existing AI tools, considering their impact on inclusive education.

The organization of the article is developed through a thorough analysis of the problem, followed by a theoretical framework that contextualizes the relationship between AI and inclusion, as well as a review of previous efforts in this field. Subsequently, a detailed methodology for evaluating AI tools from an inclusive perspective is presented, followed by an analysis of the results and, finally, the conclusions and recommendations that emerge from this thorough evaluation.

Contextualization

Inclusion in the educational context has become a central issue in recent decades. It is increasingly recognized that all students, regardless of ability or disability, have the right to receive a quality education that is tailored to their needs. In this context, Artificial Intelligence (AI) has emerged as a powerful tool to improve inclusive education by providing personalized and adaptive solutions for students with diverse needs (Cortez-Clavijo, 2020).

In the twenty-first century, technology has played a fundamental role in the educational revolution, especially in the context of inclusive education (Molina,2023). Artificial intelligence (AI) has emerged as a transformative force, opening up new possibilities for students with diverse abilities and needs (Roveri, 2022). This essay explores the artificial intelligence technologies commonly used in inclusive education and their impact on the learning process.

The research problem focuses on understanding the influence of artificial intelligence (AI) on inclusive education, with a specific focus on identifying aspects where AI has a significant impact (Mazón,2022). To address the defined research problem, specific and clear questions are formulated that will guide the study toward a deeper understanding of the impact of artificial intelligence on educational inclusion. These questions are:

- How can AI technologies customize educational materials to suit the diverse needs of students with disabilities?
- What is the impact of AI-based virtual assistants and chatbots on improving communication and interaction for students with communication difficulties?
- To what extent does artificial intelligence facilitate the assessment and continuous monitoring of the progress of students with special educational needs?
- How can artificial intelligence improve the accessibility of educational resources, such as

e-books and online platforms, for students with visual or hearing impairments?

- What is the role of artificial intelligence in emotional and social support for students with autism spectrum disorders or other emotional difficulties?
- How can AI technologies foster collaboration and social interaction between students with and without disabilities in inclusive educational environments?
- What are the ethical and privacy challenges associated with the use of artificial intelligence in inclusive education and how can they be mitigated?

2.1 Fundamentals of Inclusive Education:

Inclusive education is based on the fundamental principle of providing educational opportunities to all students, including those with disabilities (Rivadenerira, 2023). The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities underlines the importance of inclusion in education as a fundamental human right.

Inclusive education is based on theories of social constructivism, where it is recognized that each individual has unique learning styles and rhythms. The theories of Vygotsky and Piaget, for example, have significantly influenced the idea that learning is a social process and that students benefit from diversified educational environments. In addition, theories of diversity and equity in education, such as those proposed by Banks and Nieto, underscore the importance of recognizing and celebrating cultural and skill differences in the classroom (Wijiastuti, 2020; Husin,2021).

2.2 Information and Communication Technologies (ICT) in Inclusive Education:

ICTs have been pioneers in promoting inclusion. Tools such as screen readers, speech recognition software, and haptic devices have improved accessibility for students with visual or hearing impairments. These technologies have paved the way for the wider adoption of AI in inclusive education (Rodriguez, 2023).

2.3 Artificial Intelligence in Education:

AI in education refers to the use of algorithms and computational models to improve educational processes. AI systems can analyze student behavior and adapt course content accordingly (Rodriguez, 2021). These systems can customize learning to meet the specific needs of students, including those with disabilities (Granda, 2022). AI theories, such as neural networks, have shown how algorithms can simulate human learning, adapting and improving with experience. In addition, theories of affective computing and affective artificial intelligence have explored how machines can recognize and respond to human emotions, which is critical for understanding and supporting students' emotional needs (Dehaene, 2019).

2.4 Applications of Artificial Intelligence in Inclusive Education:

a. Personalized Tutoring: AI systems can provide personalized tutoring tailored to each student's needs, identifying areas of difficulty and offering specific exercises to improve those skills (Gomez, 2023).

b. Emotion Recognition: AI algorithms can recognize students' emotions through speech analysis and facial expressions. This can help teachers understand students' emotional state and respond appropriately, especially in the case of emotionally disturbed students (Bastidas, 2023).

c. Machine Translation and Machine Reading: AI systems can provide machine translation for students whose native language is not the language of instruction. In addition, automatic readers can help visually

impaired students by converting text to speech (Páez, 2019).

d. Adaptive Assessment: Adaptive assessment algorithms can adjust the difficulty level of questions based on student performance, allowing for fair and accurate assessment for students with diverse skills and knowledge (Contreras, 2020).

e. Adaptive Learning: This technology uses intelligent algorithms to tailor educational content according to the individual needs of each student. Students with disabilities or diverse abilities can benefit greatly from this personalized approach. Adaptive learning programs assess student progress in real-time and adjust content and difficulty accordingly, ensuring that each student can learn at their own pace (Hernandez, 2023).

f. Virtual Assistants and Chatbots: These tools offer interactive and personalized support to students with diverse needs. For example, students with communication difficulties can use chat interfaces to interact with course content, provide answers to specific questions, or facilitate communication with other students and teachers (Almazán, 2023).

g. Emotion Recognition: For students with autism spectrum disorders or other emotional difficulties, these technologies can make a difference by providing a learning environment that is tailored to their emotional needs.

h. Assessment and Monitoring Platforms: These data are not only vital for educators and parents to assess student progress but are also critical for decision-making at the education policy level. For students with special needs, this detailed follow-up can provide valuable insights into areas of improvement and success, allowing for targeted and personalized interventions (Bernilla, 2019).

2.5 Challenges and Ethical Considerations:

Despite the promises of AI in inclusive education, there are significant challenges. The digital divide, student privacy, and equity in access to these technologies are major concerns. In addition, there is ethical concern about how student data is collected, stored, and used, requiring proper regulation and a user-centered approach (Espinoza, 2023).

AI has the potential to transform inclusive education, providing personalized learning experiences tailored to students' individual needs. However, for this to become a reality, it is essential to address ethical challenges and considerations appropriately. As technology continues to advance, education policies must adapt to ensure that all students, regardless of their abilities or disabilities, benefit from the opportunities that AI can offer in the inclusive educational environment (Núñez-Michuy, 2023).

Although AI technologies have revolutionized inclusive education, they also pose significant challenges. The digital divide, accessibility, and privacy are critical concerns that need to be addressed to ensure that all people, regardless of ability or disability, can access these tools.

Ultimately, artificial intelligence in inclusive education is not simply a tool; It is a catalyst for equal educational opportunity. By continuing to explore, improve, and apply these technologies ethically and equitably, we can create a future where education is truly inclusive, empowering every student to reach their full potential.

METHODOLOGY

The methodology used in this research was designed following the guidelines and principles recommended by Hernández Sampieri (2020) in his book "Research Methodology". The methodological pro-

cess was divided into the following stages:

Literature Review: An exhaustive review of the literature related to the implementation of Artificial Intelligence technologies in inclusive educational environments was conducted. This literature review provided a solid theoretical basis and allowed us to identify the most relevant AI tools and previously used assessment methods.

Research Design: The research design adopted was a mixed approach, including both quantitative and qualitative methods. This allowed for a holistic and in-depth understanding of the impact of AI technologies on educational inclusion. A detailed evaluation protocol was developed, based on the literature review and universal accessibility standards.

Sample and Context: Educational institutions that had implemented AI technologies in their inclusive teaching processes were carefully selected, and 45 private educational institutions located in the urban sectors of Colombia and Ecuador were determined. The sample included students aged 15 to 18, obtained 17,256 responses, and 63 teachers from educational institutions. Measures were taken to ensure the representativeness of diverse geographical regions and socio-economic contexts.

Data Collection: Virtual resources were used to apply structured surveys and semi-structured interviews to collect quantitative and qualitative data. Surveys were administered to students and educators, while interviews were conducted with professionals specializing in inclusive education and developers of AI technologies. The questionnaires relied on Likert scales and open-ended questions to capture both quantitative data and underlying experiences and perceptions.

Data Analysis: For quantitative analysis, descriptive statistical techniques were used

Validation and Reliability: Procedures were performed to ensure the validity and reliability of the data collected. Surveys and interviews were carefully designed and pre-tested to ensure understanding by participants. In addition, the triangulation method was used to compare the results of the surveys and interviews and validate the conclusions.

RESULTS

The data obtained yielded the following results: In terms of demographic data, it was obtained that 30% of respondents are 15 years old, 45% are 16 years old, 20% are 17 years old and 5% of respondents are 18 years old.

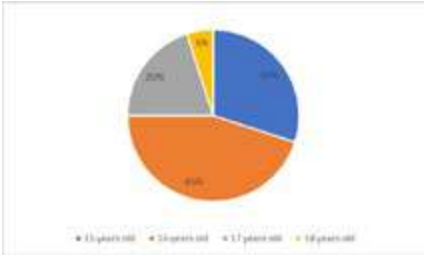


Fig1. Age of participants

55% were male, and 15% had a disability.

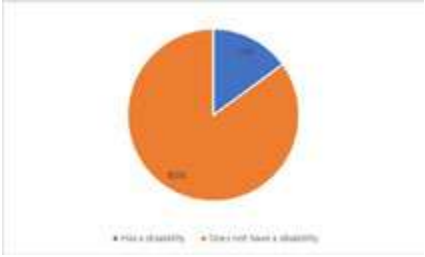


Fig. 2. Disability of participants

Regarding experiences with Artificial Intelligence Technologies, it is determined that 70% have ever used artificial intelligence technologies in

their educational process.

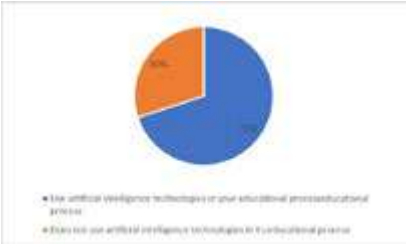


Fig. 3. Use of AI technology in the educational process.

So 50% have used Chatbots for educational queries, 35% have used adaptive learning platforms, and 15% have used automatic evaluation tools: 15%.

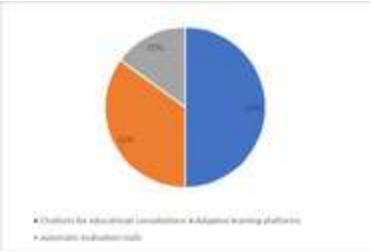


Fig. 4.- Type of AI technology used in the educational process

When analyzing their academic record, it was obtained that 60% denotes Notable improvements in Academic Performance, and 50% are with a high level of satisfaction in terms of Participation in Classes or Educational Activities.

When analyzing the satisfaction with the Educational experience, it is obtained that 25% are Very satisfied: 25%, 50% Satisfied, 15% Neutral and 10% not satisfied

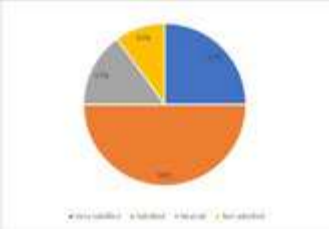


Fig. 5.- Nivel of satisfaction with the educational experience

When analyzing the impact on the Participation of Students with Disabilities, it is obtained that 70% mention that it facilitates participation, 20% mention that there is no significant impact, and 10% consider that it hinders participation.

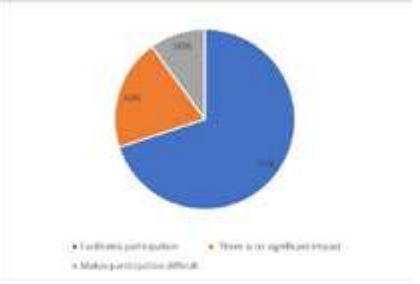


Fig. 6.- impact on the Participation of Students with Disabilities

Likewise, it is determined that 85% would recommend the Use of AI Technologies in Inclusive Education, and as suggestions to improve the effectiveness of AI Technologies, 40% consider greater diversity in tools, 35% suggest having more guidance and support for students, 25% suggest having access to technology for all students.

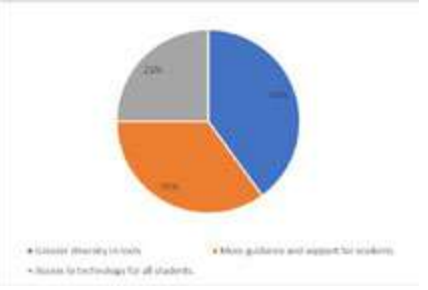


Fig. 7.- Suggestions to improve the effectiveness of AI technologies in inclusive education

The survey results show that a high percentage of students aged 15 to 18 have had experience with AI technologies in their education, mainly

through educational chatbots and adaptive learning platforms. These students rate their academic performance at an average level of 8, with 60% reporting notable improvements since the implementation of these technologies.

In terms of participation and satisfaction, most students are satisfied with their educational experience and perceive that artificial intelligence technologies facilitate the participation of students with disabilities. However, challenges remain, including the need for greater diversity in AI tools and more targeted support for all students.

In an analysis of the responses of the teachers surveyed, it is obtained that 60% use Artificial Intelligence technologies in their inclusive teaching, 25% qualify as very effective the use of AI technologies in improving the learning experience of their students, 55% as effective and 20% as not effective.

60% of teachers surveyed use Artificial Intelligence technologies in their inclusive classrooms, indicating a significant adoption of these tools in the educational environment. The majority of teachers (80%) consider AI technologies to be effective or very effective in enhancing the learning experience of their inclusive students. This suggests that these tools are being perceived as beneficial for the inclusive educational process.

Despite the positive perception of effectiveness, 20% of teachers feel that AI technologies are ineffective or not effective. This indicates the need to provide ongoing training and support to maximize the potential of these tools and address potential challenges.

As a small percentage (5%) feel AI technologies are not effective, there is an opportunity to improve implementation and deliver more effective solutions that better align with the needs of inclusive students.

The data suggests that AI technologies have a positive impact on inclusive education for this age group, but there is still room for improvement in terms of diversity of tools and equitable access for all students. These results provide valuable information for future implementations of AI technologies in inclusive educational contexts.

DISCUSSION

Our survey results provide valuable insight into the perception and experience of 15- to 18-year-old students about the use of artificial intelligence (AI) technologies in inclusive educational environments. When analyzing these findings, it is essential to contextualize them concerning previous studies conducted by other researchers in the field of inclusive education and technology.

Our survey revealed that the majority of students (85%) were satisfied with the use of AI technologies in their educational experiences. These findings are consistent with Vera's (2023) study which also found high levels of satisfaction among high school students when using AI-based tutoring systems in the classroom.

In our survey, 70% of students perceived that AI technologies facilitated the participation of students with disabilities compared to other studies such as Toledo's (2016), which showed that only 50% of students had the same perception. This discrepancy could be attributed to differences in the AI tools used and teacher training in each study.

Although 60% of our respondents reported notable improvements in their academic performance with the use of AI technologies, this contrasts with Bonilla's study (2022), which found a high percentage of improvements in academic performance with the continuous use of AI tools over several years.

Our results indicate that 85% of students would recommend the use of AI technologies in inclusive education. This figure is consistent with the conclusions of Moriña (2020), who found a high recommendation rate among high school students in their study.

CONCLUSIONS

Although our findings are in line with many previous studies highlighting the benefits of AI technologies in inclusive education, they also highlight the need for a diversity of tools and more targeted support for students. Consistency in results across multiple studies suggests that AI technologies have a significant impact on inclusive education, but effective implementation and adaptation to individual student needs remain key areas of focus for future research and education policy development.

The data revealed that AI technologies have enabled effective personalization of the educational process. Students have access to educational content tailored to their levels and learning styles, which has significantly enhanced their educational experience.

The survey showed that AI technologies have increased student engagement in the classroom. Interactive methods and instant feedback tools have motivated students, fostering a more participatory learning environment.

AI is especially beneficial for students with disabilities and special educational needs. AI tools have provided adaptive resources that have leveled the playing field, providing equal educational opportunities for all.

Despite the benefits, challenges were also identified. The digital divide and lack of equitable access to technology are crucial issues that need to be addressed to ensure that all students can benefit equally from AI technologies.

The urgent need for continuous training for educators to maximize the potential of these technologies was highlighted. Proper preparation will ensure that educators can effectively integrate AI tools into their teaching, making the most of their benefits.

RECOMMENDATIONS

It is imperative to offer continuous training programs for educators that allow them to understand, integrate, and fully leverage Artificial Intelligence technologies in the classroom. This will ensure the effective and equitable use of these tools for all students.

Education authorities must work to ensure equitable access to technology, especially for disadvantaged communities. This includes device distribution and high-speed internet access to bridge the digital divide and ensure that all students can benefit equally.

Developers of AI technologies should focus on creating inclusive educational tools that adapt to a wide range of learning styles and rhythms, including students with disabilities. Accessibility should be a priority in the design and development of these applications.

More research is needed to fully understand how AI technologies can impact different aspects of inclusive education. Longitudinal studies and in-depth qualitative analyses can provide a more complete view of the experiences of students and educators over time.

FUTURE WORK

Conduct long-term studies to assess how the continued use of AI technologies in inclusive education affects students' academic performance, graduation rates, and career paths.

Conduct international comparisons to understand differences in the adoption and impact of AI on inclusive education in different countries. This

could provide valuable insights into best practices and common challenges.

Foster collaboration between AI technology developers and inclusive education experts to create specific tools that address unique educational challenges, such as supporting students with specific disabilities.

Conduct studies on the social impact of integrating AI technologies into inclusive education, including their influence on students' self-esteem and confidence, as well as societal attitudes towards diversity and inclusion.

REFERENCES

Almazán, Y. R., Parra-González, E. F., Zurita-Aguilar, K. A., Miranda, J. M., & Carranza, D. B. (2023). ChatGPT: La inteligencia artificial como herramienta de apoyo al desarrollo de las competencias STEM en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. ReCIBE, Revista electrónica de Computación, Informática, Biomédica y Electrónica, 12(1), C5-12.

Bastidas, S. C., Porras, A. M., Madroñero, A. M. S., Toro, A. A. D., & Bastidas, Á. J. C. (2023). Sistema de reconocimiento facial y de emociones aplicado a la educación básica y media de una institución educativa en Colombia con herramientas de la 4RI. Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería.

Bernilla Meneses, A. (2019). Programa educativo ALBEM, basado en las competencias emocionales de Bisquerra, para fomentar emociones positivas de la alegría y el orgullo en niños de 3er grado de primaria. Arequipa, 2019..

Bonilla Bonilla, I. A. (2022). Tecnologías de aprendizaje y conocimiento en el rendimiento académico de matemáticas en los alumnos de educación básica superior (Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato-Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación-Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Matemática).

Contreras, R., Sierra, E. A., Hernández, H. D. R., Hernández, N. B. E., & Moyotl, V. J. H. (2020). Sistema de evaluación inteligente para medir habilidades de razonamiento matemático. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 13(1), 251-280.

Cortez-Clavijo, P., González-Zambrano, R., & Chiriguay-Villagómez, C. (2020). Educación inclusiva y gamificación: Artículo de revisión bibliográfica. COGNIS: Revista Científica de Saberes y Transdisciplinariedad-ISSN: 2959-5703, 1(1), 9-15.

Dehaene, S. (2019). ¿ Cómo aprendemos?: Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro. Siglo XXI Editores.

Espinoza, A. R. F., Chávez, Z. R. M., Mescua, J. A. M., Viena, C. R., Mauricio, L. A. S., & Flores, H. H. V. (2023). El futuro de la educación: cómo la inteligencia artificial transformará el aula.

Gómez, W. O. A. (2023). La inteligencia artificial y su incidencia en la educación: Transformando el aprendizaje para el siglo XXI. Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa, 3(2), 217-229.

Granda, W. X. B., Molina-Granja, F., Altamirano, J. D., Lopez, M. P., Sureshkumar, S., & Swaminathan, J. N. (2022). Data Analytics for Healthcare Institutions: A Data Warehouse Model Proposal. In *Inventive Communication and Computational Technologies: Proceedings of ICICCT 2022* (pp. 155-163). Singapore: Springer Nature Singapore.

Hernández, M. R., & Pérez, F. L. (2023). M-learning como herramienta para el aprendizaje adaptativo: Una propuesta para la educación superior. HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades, 17(5), 1-14.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Mcgraw-hill.

Husin, M. R., Shaffeei, K., Ahmad, H., & Shuib, T. R. (2021). Companion teachers based on sociological stimulus during learning to improve the acceptance of inclusive education pupils in receiving skills and information. Linguistics and Culture Review, 5(S1), 1138-1148.

Mazon-Fierro, M., Molina-Granja, F., Mendoza, X. P. L., Jara, A. P., & Swaminathan, J. N. (2022). Towards a Model of Information Audit in the Document Management of Public Institutions. In *Inventive Communication and Computational Technologies: Proceedings of ICICCT 2022* (pp. 797-807). Singapore: Springer Nature Singapore.

Moriña, A., & Carballo, R. (2020). Universidad y educación inclusiva: recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad. Educação & Sociedade, 41.

Molina-Granja, F., Barba-Maggi, L., & Molina-Valdiviezo, L. (2023). Doctoral Program in Computer Science: A Study of Demand and Employability in Ecuador. In *International Conference on Knowledge Management in Organizations* (pp. 199-209). Cham: Springer Nature Switzerland.

Núñez-Michuy, C. M., Agualongo-Chela, L. M., Vistin, J. M. V., & Quincha, M. L. (2023). La Inteligencia Artificial en la pedagogía como modelo de enseñanza. Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación, 8(2), 120-135.

Páez Mérida, M. (2019). La traducción automática en internet: Google Traductor y Baidu Translate.

Rasmitadila, R., Widyasari, W., Humaira, M., Tambunan, A., Rachmadtullah, R., & Samsudin, A. (2020). Using blended learning approach (BLA) in inclusive education course: A study investigating teacher students' perception. International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET), 15(2), 72-85.

Rivadeneira, J. E. F., Vila, M. E. C., Cusme, S. R. C., & Palacios, F. N. C. (2023). La pedagogía humanista para promover la educación inclusiva en el contexto educativo de educación superior. Domino de las Ciencias, 9(2), 2250-2266.

Rodríguez Chávez, M. H. (2021). Sistemas de tutoría inteligente y su aplicación en la educación superior. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11(22).

Rodríguez, M. A. M., Rubio, A. M. A., Lingán, A. M. A., Rubio, D. E. P., Bocanegra, J. C. S., & Flores, J. W. C. (2023). Inteligencia Artificial en la educación digital y los resultados de la valoración del aprendizaje.

Roveri, C. (2022). Inteligencia Artificial para el bienestar y una vida sana en Latinoamérica: Hacia un ecosistema de innovación responsable para la salud digital. Análisis Carolina, (21), 1.

Toledo Morales, P., & Llorente Cejudo, M. D. C. (2016). Formación inicial del profesorado en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la educación del discapacitado. Digital Education Review, 30, 123-134.

Vera, J. P. D., Hojas, D. S. P., Sarmiento, Z. J. F., Ramírez, A. K. R., & Mora, D. V. M. (2023). Estudio comparativo experimental del uso de chatGPT y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes de la carrera Tecnologías de la información de la universidad de Guayaquil. Revista Universidad de Guayaquil, 137(2), 51-63.

Wijiastuti, A., Masitoh, S., Aini, I. K., & Ardianingsih, F. (2020, August). Indigenous Inclusive Education Concept Based on Ki Hadjar Dewantara Values and Dysontogenesis Vygotsky Theory. In 1st Progress in Social Science, Humanities and Education Research Symposium (PSSHERS 2019) (pp. 528-532). Atlantis Press.

ENCUENTROS | Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico pp: 126-137

MODELOS DE ENSEÑANZA DE MICRONEGOCIOS Y EMPRENDIMIENTOS DENTRO DEL SISTEMA CURRICULAR UNIVERSITARIO

Microbusiness and entrepreneurship teaching models within the university curricular system

Lilia Esther Palacio Sprockel
Universidad de La Guajira. La Guajira, Colombia.
liliapalacio@uniguajira.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-6836-4009

Gilberto Vicente Cotes Sprockel
Universidad de La Guajira. La Guajira, Colombia.
gcotes@uniguajira.edu.co
https://orcid.org/0009-0001-9352-4270

Stella Lucila Monroy Toro
Universidad de La Guajira. La Guajira, Colombia.
smonroy@uniguajira.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-1823-0213

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.11118107

RESUMEN

Este documento expone como objetivo una visión simplificada de la enseñanza del emprendimiento para la creación y gestión de microempresas con estrategias pedagógicas transversales en el currículo universitario. Para ello se realizó una revisión documental del estado del arte del tema tratado bajo una perspectiva heurística del fenómeno, para luego generar valor propositivo. La formación de los educandos universitarios requiere romper paradigmas tradicionales, puesto que, el emprendimiento como hecho social, requiere un pragmatismo a la luz de la actualidad, donde las tecnologías emergentes asumen la cotidianidad. Por ello, se proponen tres enfoques para abordar contenidos curriculares para crear intención emprendedora: manejo de redes sociales; formación de competencias, actitudes y habilidades y, desafíos referidos a la gestión de microempresas como: momento económico, condiciones del mercado, regulaciones legales, financiamiento, tributos, servicios y condiciones de ubicación, todos en su conjunto determinaran el modelo de negocio del microemprendimiento.

Palabras claves: Modelo de enseñanza, microempresa o emprendimiento, currículo universitario.

ABSTRACT

This document exposes as objective, a simplified vision of the teaching of entrepreneurship for the creation and management of micro-enterprises with transversal pedagogical strategies in the university curriculum. For this, a documentary review of the state of the art of the subject was carried out under a heuristic perspective of the phenomenon, to then generate propositional value. The training of university students requires breaking traditional paradigms, since entrepreneurship as a social fact requires pragmatism in light of today, where emerging technologies assume daily life. For this reason, three approaches are proposed to address curricular content to create entrepreneurial intention: management of social networks, training of skills, attitudes and abilities, and challenges related to the management of microenterprises, such as: economic times, market conditions, legal regulations, financing, taxes, services and location conditions, all together will determine the business model of the microenterprise.

Keywords: Teaching model, microenterprise or entrepreneurship, university curriculum.

RECIBIDO: 12/09/2023 ACEPTADO: 06/01/2024

INTRODUCCIÓN

El mundo del emprendimiento de micronegocios es desafiante, representa ingentes riesgos financieros y en una dualidad permanente, está pletórico de resultados exitosos o condenado al fracaso, por ello, se trae a este estudio las palabras de Dixit & Nalebuff, (2022, p. 13), que útilmente han estado documentando sus investigaciones: «Pensar estratégicamente es el arte de superar a un adversario a sabiendas de que el adversario está intentando hacer lo mismo con uno». Esta frase de forma analógica se puede aplicar en los emprendimientos empresariales, por ser una actividad muy competitiva, que requiere conocimiento y una actitud específica para ejecutarla en la situación real. Esta argumentación es la base sólida para que el emprendimiento sea un objeto de enseñanza, un saber específico para el que muchas veces debe aplicarse transposición didáctica para comprender el saber complejo (Cfr... Chevallard, 1994). Este hecho, ubica el entendimeinto del emprendimiento en el currículo educativo, en especial en el universitario donde la demanda social exige formar individuos que gestionen su propio crecimiento.

La creación y gestión de microempresas demanda muchos recursos financieros, intelectuales y conductuales, por lo tanto, exige gestión sistémica que incluya indicadores que se consideran fundamentales para el crecimiento, el mejoramiento continuo, la productividad y la competitividad en los negocios (Rueda, et al., 2020, p.120). La gestión de ventas y de mercado en las pequeñas y medianas industrias tiene un antes y después de la crisis sanitaria del Covid-19, durante el proceso pandémico surgió con fuerza el *marketing digital* a través de redes sociales que sigue en pleno desarrollo de la crisis económica (Hoyos & Sastoque, 2020, p. 40), donde el tema microempresarial y empresarial se volvió surgente y a la vez complejo. Por ello, esta investigación –a través del análisis documental crítico y heurístico- propone una visión pedagógica curricular de la enseñanza transversal del emprendimiento en los programas de formación de las carreras universitarias. Se realiza una descripción conceptual del emprendimiento, para luego vincular su éxito con el uso de tecnologías emergentes para funciones de *marketing* y, finalmente, se crea valor propositivo de los enfoques del currículo en la enseñanza del emprendimiento microempresarial.

Micronegocios o emprendimientos

En gran motor de la economía mundial es el emprendimiento empresarial, sea pequeño mediano o un gran negocio corporativo, pues estos, garantizan la posibilidad de producción de bienes y servicios, empleos que generan calificación profesional y de ser equilibrado con la naturaleza y la sociedad se convierte en un proceso sostenible. El emprendimiento para desarrollo de negocios es un paradigma roto a finales del siglo XX, más aun, la educación para el emprendimiento es de nueva data. La enseñanza del emprendimiento, procura fortalecer la conciencia y transponer métodos en el educando para forjar valores que concurran en conocimientos y conductas para crear intención emprendedora (Gutiérrez, 2022, p. 4). La formación para el micronegocio o pequeña empresa, ha estado ausente –en muchos casos- en el mundo, solo era dirigido a grandes corporaciones.

Existen múltiples factores que determinan el éxito del emprendimiento, como la política de la gobernanza, financiamiento económico, características demográficas del sitio de emprendimiento, perspectiva psicológica del emprendedor, la edad, el género, estado civil, experiencias previas, modelaje y antecedentes familiares, además formación y orientación para

tales efectos (*Cfr*...Chapa, 2020). Un aspecto subyacente que es determinante para el éxito de un micronegocio, es el compromiso arraigado del emprendedor para promover la sustentación de la economía familiar y el desarrollo local, por ello, la eficacia operativa de la pequeña empresa genera un impacto económico local como contribución a la economía macro (Quingco, & Leonoras, 2020, p. 119). En este punto se observa la importancia del desarrollo económico del Estado-Nación desde los aportes de los emprendimientos de micronegocios.

La gestión del emprendimiento de micronegocios, centra su prioridad en las conductas, comportamientos, actitudes y habilidades de los individuos involucrados, es decir, competencias que deben ser aprovechadas en el desarrollo de ideas innovadoras para la creación con eficiencia. Esto permite dar respuestas a las acciones de emprendimientos que requieren recursos económicos financieros, es de esta manera que los resultados serán positivos optimizando la inversión y a la vez generando confianza en los grupos de interés (Solís & Plúas, 2022, p. 452). El emprendimiento de micronegocios no es cuestión solo del emprendedor, es necesario su materialización exitosa que deberá ser cimentada con políticas públicas y leyes implementadas que favorezcan el espíritu emprendedor en un contexto real, ello facilita las estrategias a ejecutar (Buitrago, 2014, p. 7), esto genera un marco claro y ventajas competitivas para la formalización de nuevos negocios.

El emprendedor debe estar dispuesto a enfrentar situaciones desafiantes y críticas que para otros no son manejables, por ello, el verdadero emprendedor visualiza oportunidades de negocios, convierte su pensamiento en ideas pragmáticas (Mejía, et. Al., 2023, p. 80), cuando no se está preparado ocurre el abandono. El individuo iniciador de negocios deberá recrear competencias como: capacidad para alcanzar metas, iniciativa y responsabilidad, persistencia en la solución de problemas, autoconfianza, control interno alto, toma de riesgos calculados y baja necesidad de estatus y poder (Cevallos y Merchán, 2020, p. 30). Estas competencias individuales deben ir acompañados de regímenes oficiales simplificados de permisología y tributos, que busquen aportar beneficios a los emprendiendos, por lo que, el diseño de estas acciones simplifica la administración y operatividad del emprendimiento (Loyola & Cordero, 2022, p. 735).

Muchas iniciativas de creación de microempresas, requieren formación desde dos enfoque operativos, uno, asociado a la tecnología, también un enfoque asociado a los procesos unitarios o procedimientos para la elaboración con calidad del producto o servicio ofrecido, y el otro enfoque, es referido al entrenamiento para efectuar la gestión de creación del negocio, así como también la gestión de permanencia. Muchos autores proponen las prácticas de inteligencia de negocios en la gestión de microempresas, basadas en la aplicación de estrategias de gestión integral que involucra la cadena de valor del emprendimiento (Postigo, et al., 2023, p. 434). Es importante mencionar, que existe una diferenciación de género en este tema, puesto que, las mujeres emprendedoras son excelentes agentes de gestión, permanecen empoderadas, aplican enfoques integrales de dirección, por lo que han sido consideradas como factores determinantes en el éxito de las microempresas (Gutiérrez, et al., 2022, p. 7), las mujeres también ejecutan modelos sistémicos multinivel de innovación social en los emprendimientos empresariales, sobre todo familiares.

Para la puesta en práctica de un emprendimiento, es necesario considerar ciertos aspectos que contextualizan el acontecer en la actualidad: la definición conceptual de los em-

prendimientos, que se desea imponer, esto involucra productos servicios, *marketing* y pos-servicios, la dimensión ética de los emprendimientos que incluya la vinculación con la responsabilidad social, finalmente en este nuevo escenario surgente pospandémico, el rol del mercado de la microempresa en la etapa de consumo Poscovid-19, que sugiere un momento económico diferenciado y con particularidades especificas (*Cfr*... Suárez, 2022). Por tanto, se requiere atención especial a indicadores que vinculen información en las áreas de mercadeo, finanzas, producción y recursos humanos, ya que en este momento de la economía global y local se necesitan mecanismos de control que apliquen seguimiento continuo en todos los procesos implicados (Rueda, et al., 2020), puesto que, estos generan datos e información medible en forma permanente y continua que deben ser analizados en el mercado cambiante.

En emprendimientos familiares, sobre todo en zonas rurales, las microempresas forman parte de la economía social y solidaria, en ocasiones son formadas por asociaciones voluntarias de agricultores o prestadoras de servicios diversos, cuyo fin es, generar empleo a grupos de personas vulnerables que concurrentemente estaban fuera del contexto laboral, este modelo se sustenta en un modelo de desarrollo local (Muñoz, et al., 2022, p. 42). Estos emprendimientos se basan en modelos de economía circular, que proponen micronegocios inclusivos, son sostenibles y generalmente se ejecutan para el beneficio de grupos de campesinos, indígenas, artesanos urbanos y otros (Mejía & Aguilar, 2022, p. 4). Este modelo de microempresas es una propuesta que se aproxima al requerimiento del desarrollo sustentable propuesto en acuerdos internacionales.

En muchos países iniciar emprendimientos con pequeños y medianos proyectos se ha constituido en fuente de desarrollo y empleo, sobre todo en las economías emergentes de países en vías de desarrollo, esto ha provocado iniciativas de inversión extranjera donde los recursos han comenzado a fluir en este sector empresarial. (Chicaíza, et al., 2022, p. 17). Un ejemplo contundente de esta afirmación es Colombia, donde las micro, pequeñas y medianas empresas son los motores de la economía del país, representado el 80,8% del empleo productivo (Ministerio de Trabajo, 2019). Una consideración especial de muchas pequeñas y medianas industrias, como los *Start-ups* de Colombia es que estas son sujetos importantes de la Teoría del Capital Social, que considera al ser humano como el principal actor económico (Wong, & Reevany, 2019, p. 675), puesto que, es fuente de producción de bienes y servicios y a la vez están en capacidad de iniciar micronegocios para el bienestar social colectivo.

Tecnologías, redes sociales y micronegocios

La crisis económica producida por la pandemia del Covid-19, produjo el cierre parcial de pequeños y grandes negocios, algunas no se pudieron sostener, otras aprovecharon las oportunidades para ingresar al fascinante mundo tecnológico de la transformación digital. Estas circunstancias sobrevenidas resultó ser grave para muchas micros, pequeñas empresas y negocios, por ser la mayoría de estas operadas por familias que dependían de ellas como medio de subsistencia (Gallegos, 2021, p. 17). Cuando se sugiere la incorporación de tecnologías emergentes en los negocios, se refieren a las mejoras en los procesos de elaboración de productos o servicios, generar nuevos productos con valor agregado, incorporar la tecnología en el mercadeo, renovar equipos, incorporar nuevas modalidades de tecnología en la gestión organizacional (Hernández, et al., 2017, p. 16), estos son necesarios cómo estrategias en respuesta a los

desafíos impuestos por la competividad y sobrevivencia del negocio.

En este estudio, cuando se refiere al uso de la tecnología y la transformación digital se hace énfasis especial a las estrategias tecnológicas para estar en contacto con los clientes y proveedores, que al final representan el objetivo del modelo de negocios a aplicar. Estas herramientas de avance son casi obligadas en su uso para la superación empresarial, ya que, los avances tecnológicos se perfilan como un abanico de opciones para facilitar el éxito. La clave de uso está en definir y utilizar un modelo de negocios que provea productos y servicios que satisfagan al cliente, los distribuya de manera personalizada y eficiente, basándose en la creatividad, el conocimiento y apoyándose en las tecnologías comunicacionales para el *marketing* (Mababu, 2017, p. 16). Los jóvenes son muy proclives al uso de tecnologías emergentes –sobre todo uso de redes sociales- por lo que la presencia constante de estas en un micronegocio publicando contenido a diario, interactuando con los clientes y proveedores, es de suma importancia para generar reputación virtual y mayores ventas, transformándose esta acción en cercanía con el cliente final, la cual puede motivar al consumo por espontaneidad (Galarza, 2014, p. 27).

Aunque el *marketing* por redes sociales es un aliado estratégico de medianas y grandes empresas para generar ventas y elevar los márgenes de ganancias, puesto que, son de amplio espectro comunicacional (Campoverde, 2021, p. 61)[1], su uso en los emprendimientos y micronegocios puede ser apoyado y potenciado por mensajería textos de redes sociales con clientes personalizados. En muchos países existen sectores de microempresarios que huyen –por diversas razones- al uso de redes sociales como mecanismo de crecimiento del negocio, debe entenderse que la tecnología de las comunicaciones posiciona la actividad microempresarial en el tope del mercado de consumo emergente (Hernández, et al., 2020, p. 1677). Una explicación que soporta esta aseveración es el desconocimiento por parte del microempresario de las potencialidades que ofrecen las redes sociales y su impacto en el consumidor final.

De allí, que la propuesta viabiliza la formación y educación del microempresario en la universidad en el uso de las redes sociales como herramienta para el crecimiento empresarial, a través de canales de comercialización, desarrollo de contenido dirigido al cliente, mercadotecnia y comunicación interactiva entre grupos de interés (ibíd.). En algunos emprendimientos se observan fortalezas como características diferenciadoras reactivas al contacto directo y fidelidad con el cliente, sin embargo, muchas no manejan adecuadamente las estructuras de costos, que a veces se traducen en negocios no rentables (Alcocer, et al., 2019, p. 430), por tanto requieren de estrategias competitivas para sumar más clientes aumentando la ventas y las ganancias, implicando el mercadeo y el único medio accesible de bajo costo, son las redes sociales.

La solución al manejo de tecnologías de comunicación dirigida a los microempresarios, está en las universidades e instituciones de educación superior, aquí pueden conocer de manera sistémica el alcance, reconocimiento, valoración y aplicación de la conducta emprendedora, mejorando el enfoque de la mentalidad microempresarial (Gutiérrez, ob cit., p. 5). De hecho, se está comprobando que la pandemia del Covid-19 está impul-

1 «Son varios los beneficios que se obtienen cuando una empresa o microempresa utiliza las redes sociales para generar publicidad, pues en la actualidad, éstas, son el primer contacto con el cliente. *Facebook* se posiciona como la red social más utilizada por los usuarios y negocios debido a la fácil interacción y manejo de esta plataforma, permitiendo ofrecer y encontrar variedad de servicios y productos al gusto de cada consumidor» (Ídem.)

sando el uso de redes sociales como estrategia de mercadeo, permitiendo que los micronegocios se mantengan, minimicen pérdidas y se mantengan en el mercado activos (Durán, et al., 2021, p. 94). Muchas pequeñas empresas y microempresas en el mundo, ante la crisis economica y sanitaria se reinventaron debido a la caída de las ventas, algunos emprendimientos replantearon su actividad, cambiaron de objeto y acudieron al uso masivo de redes sociales como alternativa de intercambio comercial (Demuner, 2021, p. 100), ello fue la razón de sobrevivencia, a la vez comprendieron que la formación es clave para la continuidad del negocio, por tanto es una oportunidad de incorporación en el currículo académico.

El microempresario o emprendedor debe entender, que el rápido desarrollo de las tecnologías da conciencia a las empresas para abordar y comprender las necesidades de sus clientes, por otro lado, muchos avances tecnológicos están vinculados a la sostenibilidad (Maiorescu, et al., 2020, p. 1). Un estudio realizado en Colombia, en la región del Caribe, comprobó que solo el 40% del parque comercial de la pequeña y mediana empresa desarrolla actividades enfocadas a la innovación tecnológica, preferiblemente involucran acciones de comercialización, mercadeo y diseño, para la cual han invertido recursos financieros para el crecimiento organizacional. (Hernández, et al., 2017, p. 20). Sin embargo, no se observó inversión importante en formación y capacitación, que por cierto, estas actividades también se puede ejecutar de manera virtual. Se debe formar al emprendedor en el comercio digital, ya que el público objetivo –sobre todo los jóvenes- desea una interacción con las tiendas o emprendimientos a través de promociones, ofertas e información (Camejo, et. al., 2020, p. 88), inclusive los clientes y consumidores jóvenes prefieren vías de pago *online*.

Formación universitaria en micronegocios

Los modelos de educación que procuren el desarrollo humano sostenible, debe tener como función sustantiva social la formación de emprendedores, esto da alto sentido de la autogestión para el desarrollo humano, pues genera justicia, oportunidad, equidad y el progreso (Castilla, 2022, p. 72). Desde la universidad debe emplearse un currículo que pretenda buscar el mejor destino para el fortalecimiento de la sociedad productiva. Por tanto las instituciones de educación superior-IES, deben enfocar esfuerzos curriculares con estrategias transversales en materias vinculantes, para priorizar la educación para el emprendimiento con el apoyo a emprendedores y start-ups con formación pedagógica, creación de ambientes propicios para que profesores y estudiantes usen las transformaciones digitales, facilitar el intercambio de conocimiento y oportunidades de colaboración de las IES en materia de emprendimiento y, medición y registros de impactos de las acciones o actividades hacia el emprendimiento (Gutiérrez, ob cit., p. 5). Es necesario transformar la universidad para que esta sea agente de cambio del ser humano, convirtiéndolo en un ser productivo desde su propio esfuerzo.

En Latinoamérica se ha observado deficiencias curriculares y pedagógicas en universidades, en términos de gestión de innovación tecnológica en proyectos de emprendimientos ejecutados por estudiantes, por otro lado, ha sido poco recurrente el interés en el acompañamiento efectivo de docentes y autoridades universitarias en materia de transformación curricular para el emprendimiento (Hernández-Olivo, et al., 2017, p. 10), desaprovechando las oportunidades de incorporar contenidos educativos de proyectos de vida para el bienestar del egresado. En el mismo orden de ideas, a pesar que se ha demostrado que el compromiso académico y

la afectividad, ejercida por los docentes y directivos universitarios, juegan un rol diferenciador en la búsqueda de constructos educativos, esto no ha sido ejecutado en la nueva universidad, más bien se han desarrollado proyectos de investigación y de extensión universitaria en emprendimientos empresariales, (Arredondo, 2022, p. 117). Es decir, es mayor la práctica de enseñanza para el emprendimiento en investigación y en extensión que en la docencia académica.

La enseñanza del emprendimiento, debe ser enfocada desde diferentes perspectivas, a decir: gestión, planificación, desarrollo de competencias y conductas, sobre todo establecer la diferencia entre emprendedor y empresario, recordando que estos términos están sujetos a confusión, (Calzado, et al., 2019, p. 130). La enseñanza del emprendimiento a los estudiantes de todas las carreras y ciencias, se presenta como una solución transversal al ingente problema de desempleo juvenil, cuyos indicadores van en ascenso sobre todo en países en desarrollo, por ello, se debe fomentar la educación emprendedora como instrumento para generar crecimiento económico. Dentro de la estructura curricular de las carreras universitaria debe establecerse: motivar a los estudiantes al emprendimiento a través de exposiciones de *start-ups* de emprendedores exitosos en el mundo, talleres de generación de ideas, a través de grupos de trabajo, talleres de creación de planes de negocios, concursos interuniversitarios de planes de negocios (Barba & Atienza, 2018, p. 58), finalmente, talleres de búsqueda de financiación de proyectos para creación de microempresas.

Los estudiantes universitarios asistentes a cursos para el emprendimiento o modos de aprendizajes transversales, valoran la confianza como principal factor de credibilidad en su formación, por ello, los actos comunicativos e informacionales pedagógicos sobre el tema, deben ser certeros y precisos, ya que proporcionan al educando herramientas para el emprendimiento, sea presencial o virtual. La educación superior para el emprendimiento en Latinoamérica debe configurarse en función de las perspectivas etnográficas, demográficas, sociales y culturales del educando (Gil & Calderón, 2021, p. 71). La formación para el emprendimiento debe ser una política de Estado, ya que proporciona a los gobiernos herramientas para el impulso económico, adicionando aportes a lo social y político, por lo que la incidencia en la sociedad de la educación para el emprendimiento es alta, debido a la generación de empresas (Cfr...Arias, et al., 2020), puesto que, se trata de sustituir la visión bancaria y asalariada de egresado universitario como empleado, a ser promotor de su propia prosperidad económica.

El levantamiento de un micronegocio, requiere conocimientos específicos, aptitudes y actitudes no convencionales, por tanto, amerita formación, adaptación y cambios en el sistema de creencias del individuo en desarrollo. La universidad posee las herramientas suficientes para ofertar una formación que promueva la empleabilidad temprana y el emprendimiento para la formación de micronegocios. No obstante, debe preparar al educando desde el inicio de su inserción en el sistema educativo superior de tal manera que, el estudiante al final de su carrera resuelva el paradigma de ¿Quiero ser empleado o empleador? teniendo presente ambas interrogantes como una opciones de vida (Gutiérrez, 2011, p. 67). Si bien es cierto, que el emprendimiento tiene una carga casi genética que proviene del modelaje transgeneracional, se ha demostrado que la educación para el emprendimiento, tiene una vinculación de efectividad con la formación del individuo, siendo relacionada con la intención emprendedora descubierta a través de la formación (Bae, et al., 2014, p. 239).

La educación emprendedora es un proyecto que concierne a todos, de allí deriva que debe ser política de Estado, aun mas si una sociedad desea desarrollarse productivamente, los valores emprendedores deben ser tratados y desarrollados desde temprana edad, es recomendado desde que el niño comienza a educarse, ya que la clave no está en desarrollar programas vinculantes, sino mantenerlos en el tiempo (Sánchez, et al., 2017, p. 428). Un ejemplo significativo de ello, ha sido la educación para el emprendimiento en la Unión Europea, este ha sido uno de los objetivos políticos claves desde hace muchos años, en la actualidad cubre la educación primaria, secundaria, especializada y superior, además se forja en aspectos prácticos reales como: regulaciones legales, financiamiento, tributos, competencias necesarias y enfoques o modelos de empresa a crear (Guzmán & Liñán, 2005, p. 155). Por ello, el éxito de la educación para el emprendimiento crea una perspectiva humana del desarrollo, puesto que fomenta el conocimiento para el crecimiento familiar y de comunidades enteras que han de perseguir el bienestar y el éxito.

CONCLUSIONES FINALES

La educación para el emprendimiento constituye una herramienta efectiva para consolidar una sociedad productiva, por ello, requiere ser una sólida política de Estado-Nación, con instituciones incorporadas al objetivo común, cuyas funciones sean capaces de diagnosticar, evaluar, consolidar y orientar el estado del emprendimiento, para facilitar y contextualizar la futura creación de micro y pequeñas empresas. El emprendimiento también requiere, condiciones intelectuales y actitudinales para su desarrollo en la sociedad, así como uso de tecnologías emergentes. De allí que, la universidad está obligada con sustanciación curricular transversal impartir pedagógicamente todo lo relacionado con la formación de competencias actitudinales y generación de conocimientos en todas las carreras y programas para formar a futuros profesionales con una visión de autogestionadores del desarrollo local, que generen empleo y recursos financieros.

La formación para el emprendimiento debe estar en función directa de la realidad social, economica y empresarial. Por ello, el contenido curricular por transversalidad en materias vinculantes ofrece una posibilidad para el desarrollo de jóvenes emprendedores conectados a los acontecimientos reales, con enfoque desde tres perspectivas: una, uso de redes sociales y tecnologías comunicacionales emergentes para el desarrollo de competencias de transformación digital, necesarias para el mercadeo; segundo la formación incluye el desarrollo de actitudes y habilidades especiales psicomotoras para la gestión de creación, para ello, el docente formado para tal fin, realizará la evaluación continua en los ambientes de aprendizaje como una forma de monitorear y facilitar las habilidades del educando y; la tercera, contenidos pedagógicos-curriculares referidos a: gestión de microempresas, momento de la economía, condiciones del mercado del producto o servicio a ofrecer, plan de mercadeo, regulaciones legales, financiamiento, andamiaje fiscal, de servicios y condiciones de ubicación.

La enseñanza del emprendimiento en las universidades comprende una serie de factores conductuales, y cognitivos que son necesarios para fortalecer la conciencia y valores que estén vinculados a conductas sociales para crear la intención emprendedora. Todos estos elementos determinaran el modelo de negocio del microemprendimiento. Estos factores críticos de éxito o fracaso, deben ser bien formados en los programas educativos universitarios con docentes entrenados bajo programas sistémi-

cos como parte de la política estratégica de entrenamiento profesoral vinculante de la universidad. Finalmente, la formación para el emprendimiento en las universidades proporciona a las sociedades productivas herramientas intelectuales y culturales para el impulso económico, social y la sostenibilidad, puesto que, genera empleo digno para combatir la pobreza y la inequidad.

REFERENCIAS

Alcocer-Kuk, M. J., Ulibarri-Benítez, H. A., & Canto-Esquivel, A. M. (2019). Estrategias competitivas en los micronegocios de elaboración de alimentos en una localidad marginada: komchén, en Mérida, Yucatán. http://ru.iiec.unam.mx/id/eprint/4766

Arias-Arciniegas, C. M., López-Tovar, P., Villegas-López, C. E., & Echavarría-Cuervo, J. H. (2020). Emprendimiento universitario y educación emprendedora: Una revisión de literatura. *Revista Reflexiones Y Saberes*, (12), 51–65. http://34.231.144.216/ index.php/RevistaRyS/article/view/1192

Arredondo-Salas, A., Vargas-Vizcarra, M., Ccorisapra-Quintana, J., Bustamante-Carpio, J., & Ccorisapra-Quintana, F. (2022). Engagement and academic satisfaction: mediatong role of affective commitment in business students. *Comuni@cción*, *13*(2), 117-126. DOI: https://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.689

Bae, T., Qian, S., Miao, C., & Fiet, J. (2014). The relationship between entrepreneurship education and entrepreneurial intentions: A meta-analytic review. Entrepreneurship theory and practice, 38(2), 217-254. DOI: https://doi.org/10.1111/etap.12095

Barba-Sánchez, V., & Atienza-Sahuquillo, C. (2018). Entrepreneurial intention among engineering students: The role of entrepreneurship education. European Research on Management and Business Economics, 24(1), 53-61. DOI: https://doi.org/10.1016/j.iedeen.2017.04.001

Buitrago, J. (2014). Emprendimiento en Colombia. Administración y desarrollo, 43(59), 7-21. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6403431

Calzado-Barbero, M., Fernández-Portillo, A., & Almodóvar-González, M. (2019). Educación emprendedora en la universidad. *Journal of Management and Business Education*, *2*(2), 127-159. DOI: https://doi.org/10.35564/jmbe.2019.0011

Camejo, D., Peña, B., & Valera, M. E. (2020). Plan publicitario para el impulso de las ventas a través de las redes sociales. *Revista Peruana de Administración*, *2*(2), 80-91. https://revistawarisata.org/index.php/repa/article/view/207/614

Campoverde-Ochoa, D. L. (2021). Influencia del uso de redes sociales en la venta de productos: Microempresa Color Rosa. *Revista Eruditus*, *2*(2), 61–74. DOI: https://doi.org/10.35290/re.v2n2.2021.459

Castilla- Devoz, H. J. (2022) La formación para el emprendimiento: del padre Rafael García-Herreros al modelo Uniminuto, una visión prospectiva. Cap. III. En Ortiz, F. A., Gutiérrez, L. H. y Rodríguez, P. (Eds.). Intención emprendedora y educación en emprendimiento. Una mirada conceptual y caso de estudio. *Editorial Universidad del Rosario.* [p. 69-96]. https://doi.org/10.12804/urosario9789587849905

Cevallos, N., & Merchán, M. (2020). El emprendimiento como factor de desarrollo empresarial en el Cantón Guayaquil en tiempos de COVID. [TM], Universidad de Guayaquil. http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/55104

Chapa-Barrera, J. G. (2020). Los motivos de emprendimiento en los micronegocios y su relación con la expectativa de continuar: un estudio

comparativo en las regiones de México. [TD], *Universidad Autónoma de Nuevo León.* Pp. 131. http://eprints.uanl.mx/21964/1/ 1080315185.pdf

Chevallard Y. (1994) Les processus de transposition didactique et leur théorisation, in ARSAC G. et al. II (1994). La transposition didactique à l'épreuve, Paris, *La Pensée, Sauvage,* 135 – 180.

Chicaíza-Salazar, M., Hidalgo-Cerón, A., & Marcela Pérez-Chacón, Y. (2022). Los *startups* se convierten en la base de la economía colombiana. *Travesía Emprendedora, 6*(2), 17-22. https://revistas.umariana.edu.co/index.php/travesiaemprendedora/article/ view/309

Demuner-Flores, M. del R. (2021). Uso de redes sociales en microempresas ante efectos COVID-19. *Revista De Comunicación De La SEECI*, (54), 97–118. DOI: https://doi.org/10.15198/seeci.2021.54.e660

Dixit, A. K., & Nalebuff, B. J. (2022). El arte de la estrategia: la teoría de juegos, guía del éxito en sus negocios y su vida diaria. *Antoni Bosch editor*. https://fdiazca.files.wordpress.com/2020/06/el-arte-de-la-estrategia-avinash-dixit.pdf

Durán-Chinchilla, C. M., Páez-Quintero, D. C., y García-Quintero, C. L. (2021). Redes sociales y emprendimiento en tiempos de COVID-19. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), 27(Especial 4), 94-10. https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es

Galarza-Uzcateguí, A. (2014). Importancia de la reputación online para una Pyme. [TM], Universidad Espíritu Santo. http://201.159.223.2/handle/123456789/938

Gallegos-Álvarez, B. J. (2021). Transformación digital para emprendimientos en el contexto ecuatoriano. *Revista de Investigación Formativa: Innovación y Aplicaciones Técnico-Tecnológicas, 3*(2), (16-26). https://ojs.formacion.edu.ec/index.php/rei/article/view/ 308/427

Gil-Fernández, R., & Calderón-Garrido, D. (2021). Implicaciones de la Teoría de Usos y Gratificaciones en las prácticas mediadas por redes sociales en el ámbito educativo. Una revisión sistemática de la literatura. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Eduació i de l'Esport, 39*(2), 63-74. DOI: https://doi.org/10.51698/aloma.2021. 39.2.63-74

Gutiérrez, L. H. (2022). Intención emprendedora y educación para el emprendimiento. Cap. I. En Ortiz, F. A., Gutiérrez, L. H. y Rodríguez, P. (Eds.). Intención emprendedora y educación en emprendimiento. Una mirada conceptual y caso de estudio. *Editorial Universidad del Rosario*. [p. 1-38]. https://doi.org/10.12804/urosario9789587849905

Gutiérrez-Mejía, D., Flórez-Laiseca, A., Castro-Rico, M., & Laverde-Rodríguez, C. (2022). Modelo sistémico de innovación social desde estrategias de emprendimiento, para mujeres cabeza de familia en condición de vulnerabilidad en las ciudades de armenia, Bogotá, Bucaramanga e Ibagué. *Punto De Vista*, *13*(20), 5–17. DOI: https://doi.org/ 10.15765/pdv.v13i20.3445

Gutiérrez-Montoya, G. (2011). Educación emprendedora en la universidad: Educando para el futuro RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía, 1(2), 49-68 http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=504550952004

Guzmán-Cuevas, J.J. & Liñán, F. (2005). Evolución de la educación empresarial en Estados Unidos y Europa: su papel como instrumento de desarrollo. Revista de Economía Mundial, 12, 149-171.

Hernández-Chavarría, R., Solís-Martínez, A., & Cortez-Jaimez, J. (2020). La aceptación tecnológica en los artesanos textiles de la Costa Chica de Guerrero, México. *Ciencia*

Latina Revista Científica Multidisciplinar, *4*(2), 1675-1686. DOI: https://doi.org/ 10.37811/cl_rcm.v4i2.187

Hernández, H. G., Cardona, D.A., & Del Rio, J. L. (2017). Strategic Direction: Projection of Technological Innovation and Administrative Management in Small Enterprises. *Información tecnológica*, *28*(5), 15-22. DOI: https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642017000500003

Hernández-Olivo, O., Hernández-Malpica, P., Hernández-Rivas, M., & Castellano-Caridad, M. (2017). Gestión de la innovación tecnológica como factor de promoción del emprendimiento en universidades privadas venezolanas. *Gestión*, *38*(03), 1-12. https://www.revistaespacios.com/a17v38n03/17380316.html

Hoyos-Estrada, S., & Sastoque-Gómez, J. (2020). Marketing Digital como oportunidad de digitalización de las PYMES en Colombia en tiempo del Covid–19. *Revista Científica Anfibios*, *3*(1), 39-46. DOI: https://doi.org/10.37979/afb.2020v3n1.60

Loyola-Torres, F. G., & Cordero-Guzmán, D. M. (2022). Régimen simplificado para emprendedores y negocios populares. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, *7*(1), 734–760. DOI: https://doi.org/10.35381/r.k.v7i1.1886

Mababu-Mukiur, R. (2017). La transformación digital y el emprendimiento de los jóvenes en Iberoamérica. *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo,* *5*(2), 1-18. https://ejcls.adapt.it/index.php/rlde_adapt/article/ view/479

Maiorescu, I., Bucur, M., Georgescu, B., Moise, D., Strat, V., & Zgură, I. (2020). Social Media and IOT Wearables in Developing Marketing Strategies. Do SMEs Differ From Large Enterprises? *Sustainability*, 12, 7292. DOI: 10.3390/su12187292

Mejía-Flores, O., Barba-López, R. A., Casquete-Baidal, N., & Martillo-Pazmiño, Í. (2023). Estrategias financieras informales que afectan la sustentabilidad del emprendimiento en las madres solteras de Guayaquil. *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico.*, *18*, 79–95. DOI: https://doi.org/10.5281/ zenodo.7901590

Mejía-Trejo, J., & Aguilar-Navarro, C. (2022). Valuando la Evaluación: Protocolos Comunitarios Bioculturales, Innovación de Negocios Circulares Inclusivos y Prospectivos en México. *Scientia et PRAXIS 02*(03), 1-26. DOI: https://doi.org/ 10.55965/setp.2.03.a1

Ministerio de Trabajo-Gobierno de Colombia (2019). MiPymes representan más del 90 % del sector productivo y general el 80 % del empleo en Colombia. Boletín Informativo.

Muñoz-Álvarez, Á., Ormaza-Andrade, J. & Castillo-Ortega, Y. (2022). Buenas prácticas en emprendimientos lácteos, desde la economía social y solidaria en Biblián-Ecuador. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, *24*(1): 40-61. DOI: https://doi.org/10.36390/telos241.04

Postigo-Sánchez, C., Ugarte-Concha, A., Rivero-Fernández, R., & Riveros-Taco, L. (2023). Inteligencia de negocios y su incidencia en el consumo. Caso: mercado de hierbas liofilizadas de Arequipa. *Revista De Filosofia*, *40*(104), 433-446. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.7645499

Quingco, J. G., & Leonoras, C. S. (2020). The Economic Impact, Contribution, and Challenges of Micro Business Enterprises to the Local Development. *Philippine Social Science Journal*, *2*(2), 107-122. https://doi.org/10.52006/main.v2i2.84

Rueda-Galvis, J., Garavito-Hernández, Y., & Calderón-Campos, J. (2020). Indicadores de gestión como herramienta de diagnóstico para pymes. *I+ D revista de investigacio-*

nes, *15*(2), 119-134. DOI: https://doi.org/10.33304/revin.v15n2-2020011

Sánchez-García, J., Ward, A., Hernández, B., & Florez, J. (2017). Educación emprendedora: Estado del arte. *Propósitos y Representaciones*, *5*(2), 401-473. DOI: https:// dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.190

Solís-Barreto, Y. L., & Plúas-Piguave, A. E. (2022). Gestión de Emprendimiento como Alternativa de Desarrollo Local Sostenible en las Asociaciones. *Domino de las Ciencias*, *8*(1), 448-461. DOI: http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i1.2582

Suárez-Peña, W. (2022). Generación de nuevos emprendimientos de cara a la nueva normalidad: Enfoques desde su dimensión ética-social. *Revista De Filosofía*, *39*, 391-401. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.7309093

Wong, T. A., & Reevany, B. M. (2019). Understanding corporate social responsibility (CSR) among micro businesses using social capital theory. *International Journal of Business and Society*, *20*(2), 675-690. http://www.ijbs.unimas.my/images/repository/ pdf/Vol20-no2-paper15.

Lilia Esther Palacio Sprockel
Magister en Gerencia de Proyectos de Investigación y Desarrollo. Universidad Rafael Bello so Chacin_ Urbe Maracaibo Venezuela. Especialización en Diseños y Evaluación de Proyectos Universidad del Norte Barranquilla, Economista Universidad Central Bogota. Docente Investigador de la Universidad de La Guajira Colombia. Correo: liliapalacio@uniguajira.edu.co. Grupo de Investigación Infu ORCID 0000-0002-6836-4009.

Stella Lucila Monroy Toro
Magister en Pedagogía de la información y las comunicaciones TIC, Universidad de La Guajira Especialista en Diseño y evaluación de proyectos Universidad del Norte, Economista Universidad central, Docente investigador Universidad de La Guajira. Correo: smonroy@uniguajira.edu.co ;Grupo de investigación; Investigadores del futuro INFU ORDIC: https://orcid.org/0000-0002-1823-0213

Gilberto Vicente Cotes Sprockel
Contador Público, Universidad Simón Bolívar Barranquilla Colombia , Doctor en Ciencias de La Educación Universidad Simón Bolívar Barranquilla Colombia ;Magister en Desarrollo y Gestión de Empresas Sociales Universidad Simón Bolívar Barranquilla Colombia; Especialista en Gerencia Social Universidad Simón Bolívar Barranquilla Colombia ; Grupo de investigación: Contado con la Comunidad; Email: gcotes@uniguajira.edu.co ; Orcid 0009-0001-9352-4270

ENCUENTROS | Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico pp: 138-152

EVALUACIÓN FORMATIVA DIGITAL EN UNIVERSIDADES DE LIMA: LA NECESIDAD DE ACELERAR LOS MODELOS FENOMENOLÓGICOS Y DIALÓGICOS.

Digital formative evaluation in universities in Lima: the need to accelerate phenomenological and dialogic models.

Doris Fuster- Guillén
Universidad Privada San Juan Bautista. Lima, Perú
doris.fuster@upsjb.edu.pe
https://orcid.org/0000-0002-7889-2243

Silvia Patricia Arias Díaz
Universidad Privada San Juan Bautista. Lima, Perú.
silviap.arias@upsjb.edu.pe
https://orcid.org/0000-0002-2629-6482

Isabel Menacho Vargas
Universidad Privada San Juan Bautista. Lima, Perú.
isabelmenachov@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6246-4618

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.11118166

RESUMEN

A partir de los resultados de una prueba estadística sobre 256 estudiantes universitarios en la ciudad de Lima, se obtiene que una característica predominante de la evaluación formativa digital (EFD) en las universidades del ámbito urbano y en tiempos de pandemia, es la evaluación retroalimentadora-continua. Sin embargo, la prueba solo muestra que tal características se reduce a que los docentes explican la importancia de tratar el problema relativo a la dimensión de contexto utilizando herramientas digitales. Tales resultados ponen en relieve la ausencia de estrategias dialógicas y críticas, a la luz de los avances en los modelos generales de comunicación y neurociencias en los entornos educativos medidos. Se propone recuperar las fuentes dialógicas y críticas de la fenomenología y las neurociencias, con el fin de aprovechar las posibilidades de la EFD y potenciar el marco de las evaluaciones retroalimentadoras-contínuas.

Palabras claves: Evaluación formativa innovadora, evaluación retroalimentadora continua – reguladora, modelos de comunicación dialógicos.

ABSTRACT

Based on the results of a statistical test on 256 university students in the city of Lima, it is obtained that a predominant characteristic of the digital formative evaluation (EFD) in the universities of Lima and in times of pandemic, is the continuous feedback evaluation. However, the test only shows that such characteristics are reduced to teachers explaining the importance of dealing with the problem related to the context dimension using digital tools. Such results highlight the absence of dialogical and critical strategies, in light of advances in general models of communication and neurosciences in the educational environments measured. It is proposed to recover the dialogical and critical sources of phenomenology and neuroscience, in order to take advantage of the possibilities of EFD and enhance the framework of continuous-feedback evaluations.

Keywords: Innovative formative evaluation, continuous-regulatory feedback evaluation, dialogical communication models.

RECIBIDO: 08/08/2023 ACEPTADO: 18/10/2023

INTRODUCCIÓN

La presencia del fenómeno COVID19 desplazó la prestación de servicios educativos de la modalidad presencia a la forma virtual. Este proceso fue limitante en varios sentidos. En el nivel universitario, las respuestas políticas de los Estados[1] e instituciones tendieron a enfocarse a temas como: acciones administrativas para garantizar la operatividad del sistema, recursos financieros, disponibilidad de dispositivos tecnológicos y softwares, bibliografía online, y apoyo socioemocional al recurso humano de la universidad, por dar algunos ejemplos del tipo. El ejercicio mandatorio de la "continuidad de las actividades formativas" se dio gracias a la educación virtual, pero dado lo precipitado de la respuesta política, se pusieron en evidencias carencias de diferente tipo (Unesco, 2020). Entre ellas, este artículo busca subrayar el problema de la baja calidad de la interacción dialógica, como soporte fenomenológico de la educación.

El escenario de la pandemia generó que la educación peruana que se encontraba en una virtualización inicial enfrentara éste desafío con procesos educativos apresurados y sin planificación. Lo que llevó a reflexionar acerca de la metodología que debía ser aplicada en la enseñanza en línea, la misma que tiene diferencias sustanciales con relación a la educación presencial (Tippe, 2021). Este articulo se enmarca en la necesidad de observar cómo se llevan a cabo los procesos de educación en la modalidad virtual en un escenario de emergencia, siempre teniendo en cuenta que no se trata de un proceso diseñado para la calidad en sí mismo, ni que su ejecución responde a un cambio en el modelo institucional. (García-Peñalvo, 2020; Tippe, 2021)

La educación universitaria se enfrenta a un nuevo panorama, fundamental para la educación a nivel superior, donde el alumno/a pasa a ser el objetivo central del proceso de enseñanza aprendizaje, en consonancia con los aciertos identificados por las nuevas teorías de construcción del conocimiento, los modelos de comunicación y el fenómeno del conocimiento en el cerebro humano. Ello implica considerar una auténtica reorganización del sistema, donde la prioridad es desarrollar sistemas e instrumentos de evaluación formativa congruente con esta nueva realidad (Hidalgo Apunte, 2020). Esta nueva situación da rol central a los procesos de retroalimentación, tanto en el proceso mismo de enseñanza aprendizaje, como en los flujos institucionales. En tal sentido, la educación virtual implica esta reestructuración que conlleva al desarrollo de estrategias e instrumentos de evaluación dirigidos a un aprendizaje basado en él dialogo.

En segunda instancia, el docente como sujeto regulador es quien gestiona eficazmente las actividades pedagógicas considerando el contexto, alumnos/as individual y grupalmente, regulando gradualmente las actividades formativas, vinculadas a la evaluación del aprendizaje y el progreso en la adquisición de habilidades y competencias.

En tercera instancia la herramienta que facilita la aplicación ininterrumpida es la evaluación formativa, en tanto estrategia pedagógica que sigue y está diseñada siguiendo secuencias didácticas organizadas y evolutivas que permiten acercar al alumno al objeto de evaluación (Echalaz, Izquierdo y Aquino, 2013).

En cuarta instancia se subraya la centralidad de la herramienta denominada ***retroalimentadora***, porque asegura el fortalecimiento del aprendizaje del estudiante y para el docente la transmisión asertiva del conocimiento al alumno sobre las particularidades de su proceso de

1 En Perú, en la respuesta estatal, jugó un papel importante la participación de la SUNEDU (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria).

aprendizaje, señalándole sus aciertos y desaciertos en un proceso de mutua controcción cognitiva, y permite reforzar el proceso todo a través de la "evaluación para los aprendizajes" y la "evaluación como aprendizaje" (Pérez, 2012). Este marco dispone el proceso, tanto en el docente como en el alumno, a recurrir a su creatividad, plantear alternativas de solución a un problema mediante el pensamiento divergente, y frotalecer la imaginación dialógica marco de la realidad misma de la creación de conocimiento (Hidalgo, 2020).

*¿R*esponde este proceso a la necesidad política de implementar la educación virtual? *¿Se mide la pertinencia de estos factores, en el mismo contexto institucional que los obliga?* Este artículo parte, lamentablemente, de la idea de que la implementación y utilización de la autoevaluación y la evaluación entre pares (horizontal) y entre estudiantes y docentes (vertical) se efectúa muy poco[2], cosa que se evidencia en la contrastación de contenidos de las guías docentes (Lipnevich, Panadero, Gjicali, & Fraile, 2021). La prueba estadística que se presenta indaga sobre este tema (López Pastor, 2017).

El objetivo de ambas prácticas de evaluación formativa impulsan prioritariamente a que los estudiantes logren la capacidad de autorregular su aprendizaje (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Fraile, 2021). Estos procesos deben ser materia de reajustes con el auxilio de las tecnologías, pero es importante indicar las limitaciones que las misma pueden tener en el procesode construcción de nuevo conocimiento utilizando el pensamiento crítico, *y es aquí donde se evidencia el problema de la "comprensión". Al respecto plantean otros investigadores la necesidad de considerar otras disciplinas que coadyuven a la definición y planteamiento de estos procesos de evaluación de la educación digital y sistematización de la evaluación, pues se necesita estrategias que posibiliten la identificación de nuevos marcos de comprensión* al margen de que nuevamente se enfrente escenarios como el de la pandemia u otros eventos similares.

En este contexto también se consideró la modernización en la ejecución de la evaluación en ámbitos educativos, por ello surge hace algunos años, la necesidad de recurrir al uso de conocimientos que provienen de otras disciplinas vinculadas a la formación integral del individuo. A estas disciplinas clásicas relacionadas al ejercicio de la evaluación, como sociología, gestión escolar, psicología del aprendizaje, pedagogía o estadística, se suma esta nueva forma de evaluación digital que implica considerar áreas como: neurociencia educativa, inteligencia artificial, análisis de datos, matemáticas, ingeniería de sistemas, la bibliometría, el diseño, la comunicación mediada por tecnología, entre otras, que enriquecen estas nuevas propuestas para renovar los planteamientos, el desarrollo y representación de los procesos evaluativos y los resultados de los mismos (Barberá, 2021).

Importancia relativa de la evaluación formativa digital

La pregunta que debe orientar este artículo es: *¿Cuáles son l*os procesos que debemos considerar óptimos para la evaluación formativa digital? Para ello es necesario dejar en claro cuál proceso de enseñanza aprendizaje es el esperado, y ello deriva en varias consideraciones: si las partes efectivamente tuvieron que adecuarse estas herramientas, si potenciaron todas sus posibilidades, y si los recursos alcanzaron al lado más cualitativo y emocional del proceso

2 Nota para el uso internacional de este artículo: Este tipo de evaluaciones, tambien llamadas en castellano «co-evaluaciones», suelem traducirse como «peer assessment», sin embargo, la traducción más literal sería «co assessment» que en español se denomina «evaluación compartida».

de enseñanza aprendizaje. Cuando se trata de la adquisición de competencias técnicas, con dependencia a la naturaleza de los contenidos, es posible que los sistemas tecnológicos virtuales permitan desarrollos consecuentes, pero cuando se trata de competencias transversales, de modelos axiológicos, de la inspiración que conlleva una conferencia o taller personal (que implican varias humanidades en contacto con todos sus canales naturales de interconexión e intersubjetividad intelo-emocional) hay que señalar dudas acerca de la efectividad de esta adecuación y hay que considerar las mejoras que deberían introducirse. El contexto virtual es más cónsono con una presentación de entornos de evaluación más estructurados que permita un balance eficiente de la dedicación del trabajo docente y de los sistemas educativos, dentro de los contenidos más ponderables . Al no implicar el proceso de comprensión pedagógica y reconocimiento del rol e impacto que tienen estos en el proceso educativo (Barbera, E. 2021), se pueden producir desmejoras en el proceso en general.

En materia de evaluación cualitativa de contenidos de densidad intelo-emocional, también es importante ver qué papel jugará la inteligencia emocional, normalmente, más capacitada de interpretaciones exegéticas que hermenéuticas.

La existencia de modelos web 2.0 hace posible un nivel de interacción, en este caso, de los alumnos y el profesor utilizando el internet. Las herramientas permiten la evaluación tradicional como la gamificación, y esta última mitiga la ansiedad característica de las evaluaciones tradicionales. La gamificación motiva al estudiante a lograr resultados, para lo que se diseñan pruebas que miden las competencias, permitiendo dar *feedback* (Prada, 2021). Estos nuevos sistemas permiten al estudiante, no solo interiorizar contenidos, analizar su aprendizaje, asñi como transferir datos registrados en las computadoras (recorridos, navegaciones, patrones de preferencia, etc.) acercando el compromiso del estudiante con el programa de manera eficiente, y no está negado, dentro de sus límites, a crear una oportunidad del desarrollo del pensamiento creativo real (Holguin, Holguin y García, 2020). Lo valioso del aprendizaje virtual radica en la capacidad de transferencia de lo aprendido en las escuelas a contextos simulados, incluso ambientes hipotéticos, esto es, no considerables en la realidad (Sánchez, 2018; Prada 2021), favoreciendo el actuar pre-deliberativo del estudiante en diversos ámbitos de su entorno (Bizarro, Sucari y Quispe, 2019).

La fenomenología de la educación y las neurociencias

Parece pertinente retomar el debate fenomenológico, tal como es útil para el llamado proceso educativo. El importante esfuerzo que ha hecho el sistema educativo superior peruano, es un reflejo del impacto de la fenomenología, por un lado, y de los resultados de las neurociencias, en el otro, en todo el mundo.

La fenomenología imprime la necesidad de renovación de todo sistema educativo, pues tradicionalmente éste ha estado carente de emociones, de nexos axiológicos y de rasgos intelo-emocionales. Castro Aniyar (2014) observaba que centrar a las ciencias sociales (y el conocimiento en general) en la razón, conllevaría a tropezar una paradoja ya instalada en toda la modernidad: todo lo que es susceptible de construirse racionalmente, es susceptible de deconstruirse o reconstruirse en otro orden, llevando a un caos de certezas en todo lo que parecía ser el sresultado relevante del pensamiento. Castro Aniyar propone que lo único que da sentido al conocimiento es su relación cultural con los afectos. Para resolver este problema, la fenomenología aplicada

a la educación (López Sánez, 2015) se propone interpretar a la naturaleza humana como tan relevante como su cognición. La fenomenología es uno de los sistemas filosóficos más modernos, pues reúne diferentes tendencias e inquietudes teóricas de la tradición iniciada desde los mismos pensadores presocráticos. En todos ellos se entiende que la experiencia de vida no es solo es racionalista, o responde a una suerte de estructuralismo exógeno, extraño a la práctica de las personas. Por el contrario, el conocimiento se debe a las fuentes de intersubjetividad que se producen en el seno mismo de las relaciones de comunicación. La existencia es la experiencia intersubjetiva, y no hay conocimiento que se acompañe sin el correlato principal de la cognición humana, el de la intuición. Todo es emoción y, a la vez racionalización, pues la dicotomía entre estas dos formas de pensamiento es un falso problema.

La disciplinas como la Psiconeurología, la Psiconeuroinmunología, la Psiconeurocardiología, la psico-neuro-inmunología de la medicina, apuntan al mismo ángulo, ya avanzado por los fenomenológos: la relación entre lo racional y el cuerpo (residencia de las emociones) consiste en el fenómeno mismo de conocimiento de la existencia fenómenica de la especie. La misma noción de intuición tiene por bjetivo hacer un puente (uno de tantos) que unifica la emoción y la razón. Así, la emoción se sintetiza en el pensamiento, y el pensamiento se sintetiza en la intuición.

El "mundo vívido", como lo llamaba Husserl, o el "nomos", como lo llamaba Schutz, era la entidad de la existencia. Reconocer el proceso de construcción de la relaidad mediantes las prácticas intersubjetivas, es la clave de la educación eficiente: aquella que se ancla en el cuerpo como una vivencia, base misma de toda realidad. Para todo ello se hace crucial el diálogo, la dialéctica, la interacción, el juego social (no solo el *gaming*) con el que Hegel otorga dinamismo lógico-dialéctico a la estructura (lo recibido, la realidad que luce exterior), o aquello que se presenta como duro, racional.

Las neurociencias aplicadas a la educación corroboran este angulo, aunque aportan muchas más dinámicas neurales que explican las fuentes de reconocimiento y construcción de la realidad[3], incluidos el espacio y el tiempo. Pero, nuevamente, entienden que el diálogo abierto, esencial, entre las personas, es la fuente de intersubjetividad y realidad misma, conectando con ello el plano límbico emocional y la racionalidad neocortical, a diferentes tiempos.

Se presume que la naturaleza misma de las relaciones sociales, que es presencial, atiende planos de comunicación con valores y funciones en la construcción congtiva que podrían ampliamente perderse en la modalidad virtual. Con base en esta idea, se aplica la prueba estadística para apreciar, al menos las vulnerabilidades de claradas de los planos dialógicos en el nuevo contexto andragógico.

Prueba estadística

La muestra representativa de la población fue de 256 estudiantes, calculada a través del muestreo probabilístico aleatorio simple, proyectando una población de 832.000 estudiantes de pregrado[4], con inscripción vigente durante el confinamiento entre universidades públicas y privadas. A los estudiantes se les administró un instrumento de tipo cuestionario que permitió emitir una opinión de los estudiantes con respecto a que si los docentes de las universidades hacían práctica de la evaluación formativa en aulas virtuales en el período pandémico. El instrumento mencionado contó con cincuenta y un ítems, fue someti-

3 Los tipos de inteligencia, el cerebro triuno, la neurodiversidad, las limitaciones de la plàstica neuronal, etc. (Bullón Gallego, 2017)

4 Correspondiente al 64% de la población universitaria nacional, en Lima y el resto de la Costa (MINEDU, 2020)

do a la validez de contenido por juicio de expertos, el cual lo validó. La confiabilidad del instrumento con Alfa de Cronbach 0,989, Coeficiente Omega 0,976 y Coeficiente Theta 0,990, que permite afirmar que el cuestionario es fiable y presentó consistencia interna. Se cumplieron procedimientos éticos en la elaboración de la investigación como la aprobación del comité de ética, el consentimiento informado a los participantes.

Conceptos de uso en la prueba estadística

La evaluación formativa digital, además de ser una estrategia, es un sistema que parte de la comprensión de los estudiantes, retroalimentación entre iguales y la autoevaluación que acompaña de manera individual el aprendizaje de los educandos (diferenciación) y luego se realiza una personalización, pretende evaluar los aprendizajes, no solo saber cómo se encuentra los avances, sino gestionar su aprendizaje a través de entornos virtuales. La evaluación formativa digital son un conjunto de procedimientos que se realizan en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, que involucra acciones que realizan los docentes y estudiantes en la planificación, ejecución, orientaciones, reflexiones de la evaluación, así como en la toma de decisiones haciendo uso de herramientas virtuales. De allí el concepto de evaluación pretende la mejora del aprendizaje a través de una mayor implicación de los estudiantes de sus fortalezas y debilidades. para que el estudiante sepa para que le sirve el aprendizaje y le de valoración a ello, logrando que sus competencias se conviertan en desempeños. (Calatayud et al., 2018)

La evaluación formativa digital permite al profesorado responder a los desafíos de la sociedad digital, potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje y continuar desarrollándose profesionalmente, colaborando con otros colegas y actualizándose" (Viñoles-Cosentino et al., 2021, 88). Esta evaluación tiene tres dimensiones.

Evaluación formativa retroalimentadora – continua digital, está presente cuando el docente consigue involucrar a los estudiantes con los logros adquiridos en la valoración de sus aprendizajes, en los cuales, ha tenido que aprender como desaprender ideas permitiéndoles crecer y fortalecer sus conocimientos (Ortega 2015). Para ello, se debe brindar ***feedback*** sobre las actividades que se realizaron y no fueron del todo comprendidas o logradas, lo cual permite la creación de espacios de confianza con los estudiantes tomando el error como una oportunidad de mejora ofreciéndoles mayor seguridad para consultar sobre el trabajo realizado e involucrándose en el proceso de aprendizaje además de la verificación de los aprendizajes de los estudiantes asiduamente, dejando de lado la improvisación.

En vista de ello, se deben plantear secuencias didácticas organizadas y que tengan racional interrelación entre sesiones de aprendizaje, haciendo un seguimiento apropiado a las actividades planteadas y siendo muy atento a las dificultades que se le puedan presentar a los estudiantes para rectificar o corregir consignas que no han sido del todo claras, dejando en claro la ayuda permanente con la que puede contar el estudiante durante el proceso de aprendizaje. Es la evaluación de proceso, es parte de un todo, se visualizan hacia dónde va el estudiante, si esto no es claro el aprendizaje falla. Hacer visible el punto de partida de donde iniciamos y lo que pretendemos, que los estudiantes se involucren y conozcan los momentos de su aprendizaje para que puedan fortalecer el contenido aprendido. En este proceso se debe tener en cuenta las características de los educandos, relacionado con sus ritmos de aprendizaje. La finalidad es cimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje y lograr la autorregulación y por ende,

el aprendizaje será significativo. La retroalimentación positiva no solo informa al aprendiz de sus éxitos, sino que con ellas desarrolla incluso una mayor disposición para el esfuerzo, lo que invita a una mayor autonomía y aporta una dosis de motivación (Little y Erickson, 2015). Desde el criterio del docente, la retroalimentación formativa constituye un recurso muy valioso para la mejora de la educación. Puesto que, facilita la obtención de información acerca del aprendizaje de los estudiantes, ya sea con respecto a sus errores como también en cuanto a sus aciertos y en base a ello el docente lleva a cabo la retroalimentación. La evaluación retroalimentadora tiene el potencial de servir de apoyo y motivación para el aprendizaje de los alumnos, pero para ello el docente debe dar la conveniente retroalimentación, sobre las pruebas que se vayan realizando, en tiempo y forma (Hernández, 2012).

Evaluación formativa innovadora digital. Consiste en orientar a los estudiantes con base en preguntas y repreguntas, para que sean ellos mismos quienes descubran como mejorar su desempeño, razonamiento y posteriormente, también su aprendizaje. Asimismo, se fomenta la reflexión sobre el origen de sus concepciones e ideas, para que puedan identificar sus errores y la razón por la que han fallado, mejora la práctica docente al hallar soluciones a las dificultades didácticas de forma rápida, objetiva y segura. Sin embargo, estas soluciones deben adecuarse al contexto, ya que, la innovación toma en cuenta las acciones concatenadas contextualizadas a la realidad para brindar un panorama más amplio. encontrar nuevas formas posibles de encontrar soluciones a dificultades didácticas (Ortega 2015), mejora de prácticas educativas incorporando nuevos temas para que sean perfeccionados, mejorados, adaptados aportando soluciones rápidas y objetivas. Esta dimensión es orientada por las capacidades de los estudiantes, modificando así metodológicamente el trabajo docente en relación a los instrumentos, dejando de lado prácticas tradicionales y generando mayor interés e involucramiento de los estudiantes (con mejor calidad de las tareas realizadas). La evaluación formativa innovadora trae consigo las soluciones prácticas por el cual el estudiante trae la información almacenada en la memoria a largo plazo para emplearla en situaciones nuevas que exigen soluciones concretas y efectivas.

Otro aspecto importante de la evaluación formativa innovadora es la orientación en base a capacidades por la que se requiere una nueva cultura evaluativa en aula tanto en docentes y estudiantes, por ello la evaluación debe considerarse como una oportunidad para la promoción de aprendizajes significativos y desarrollar competencias en los estudiantes, que sean quienes establecen los marcos de orientación para una buena práctica.

Por último, la adaptación de instrumentos formativos como una herramienta didáctica continua para aproximarse mejor al estudiante, retroalimentando para reforzar los aprendizajes, regulando el ritmo del aprendizaje, haciendo uso de diferentes tipos de estrategias metodológicas para hacer de lo difícil, fácil; innovando los recursos e instrumentos pedagógicos para ser más eficaz la enseñanza y aprendizaje, sobre todo dentro de nuestro contexto local, regional y nacional.

Evaluación formativa reguladora digital consiste en la adecuación del ritmo de enseñanza – aprendizaje considerando las características personales de cada estudiante, como los estilos de aprendizaje o déficit que se puede presentar en la valoración de los conocimientos durante el acto didáctico y de esta manera el docente pueda replantear los objetivos, criterios y desempeños de evaluación, teniendo en cuenta que en muchos casos, este ritmo de apren-

dizaje puede ser detenido, reducido o agilizado, lo cual implica un constante replanteamiento de los criterios de evaluación (Ortega 2015). La Adaptación de los ritmos de aprendizaje se hace relevante, el docente conduce el proceso de enseñanza sabiendo contenidos, dominando estrategias y recursos pertinentes para un aprendizaje que lleve a solucionar problemas de sus intereses y contextos culturales y evalúa continuamente el aprendizaje teniendo en cuenta los ritmos y estilos de aprender de cada estudiante. Así como le replanteamiento de objetivos una de las características más notable, porque luego de conocer el nivel de avance de los objetivos y analizar las deficiencias específicas en la adquisición de los mismos, procede a dar ajustes a los objetivos, programación y metodología, adecuando los elementos del proceso educativo para el cumplimiento de los propósitos determinados. Por lo tanto, regulariza el procedimiento de enseñanza de los docentes y aprendizaje de los estudiantes (Quintana, 2018).

RESULTADOS

Tabla 1

Evaluación formativa en entornos virtuales de las universidades de Lima según perspectiva de los estudiantes 2021.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	86	33,6%
Moderado	83	32,4%
Alto	87	34,0%
Total	**256**	**100,0%**

De la tabla 1, se observa que el 34.0% de los estudiantes universitarios encuestados presentan un nivel alto en la evaluación formativa en entornos virtuales, ochenta y seis estudiantes manifiestan que si bien la modalidad de enseñanza ha cambiado favorablemente se realiza la evaluación formativa centrada en enfoque por competencias, mientras que 66,4 % refieren que en la adaptación de clases virtuales no se evidenciaron acciones vinculadas con la evaluación formativa si bien se realizaba la asignación de tareas y otras actividades que no fueron reguladas ni innovadoras que permitan una toma de decisiones vinculada a los aprendizajes en el momento oportuno. La prueba de normalidad de datos se utilizó Kolmogorov – Smirnov ya que el tamaño de la muestra es considerado grande, doscientos cincuenta y seis encuestados como muestra de estudio. La contrastación de la hipótesis se realizó mediante la regresión logística binaria, debido a que en la prueba de normalidad de datos la variable y las dimensiones no presentan normalidad en los datos, ya que su valor "p" es menor al valor de significación teórica $\alpha = 0.05$.

Tabla 2

Coeficientes de regresión logística de las características de la evaluación formativa en entornos virtuales.

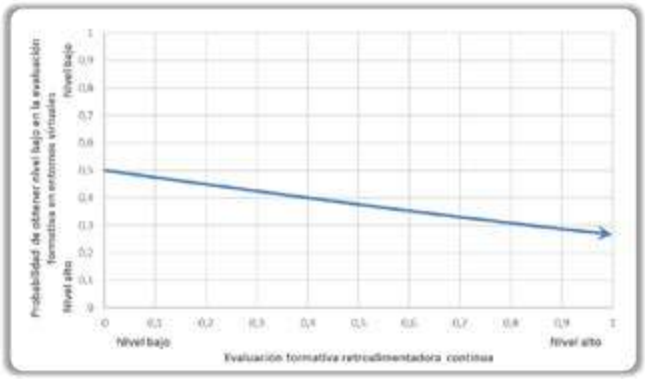
Características	B	Error estándar	Sig.	Exp(B)	95% C.I. para EXP(B)	
					Inferior	Superior
Retroalimentadora-continua	-1,016	0,290	0,000	0,362	0,205	0,639
Innovadora	0,356	0,250	0,155	1,428	0,874	2,333
Reguladora	0,727	0,201	0,000	2,069	1,395	3,068

Fuente: Base de datos

La característica predominante que influye en la evaluación formativa en entornos virtuales de las universidades *de Lima*, es la evaluación retroalimentadora continua ya que el valor B=1,016 valor absoluto además es significativa considerada dentro se los márgenes de error aceptados, podemos inferir que en las universidades de Lima se ha realizado con mayor frecuencia y énfasis la evaluación retroalimentadora continua, asimismo considerado como factor de protección ya que el valor Exp(B) = 0,362 menor a la unidad.

Figura 7

Evaluación formativa retroalimentadora continua en entornos virtuales incrementa la evaluación formativa en entornos virtuales.



Como se observa en la figura 7, la evaluación formativa retroalimentadora continua en entornos virtuales representa un factor de protección para la evaluación formativa, debido a que a mayor nivel de evaluación formativa retroalimentadora continua en los entornos virtuales disminuye la probabilidad de contar con niveles bajos en la evaluación formativa en entornos virtuales, el aporte de dicha evaluación es favorable y positivo.

Tabla 7

Coeficientes de regresión logística de las características de la evaluación formativa retroalimentadora continua en entornos virtuales.

Característica	B	Error estándar	Sig.	Exp(B)	95% C.I. para EXP(B)	
					Inferior	Superior
P21	0,067	0,227	0,767	1,069	0,686	1,667
P22	-0,129	0,230	0,575 0	0,879	0,560	1,380
P24	-0,386	0,243	0,112	0,679	0,422	1,095
P28	0,337	0,227	0,138	1,401	0,898	2,185
P39	**0,520**	0,285	0,068	1,682	0,962	2,942
P42	-0,218	0,282	0,440	0,804	0,463	1,398
P43	0,103	0,242	0,671	1,108	0,690	1,781
P44	0,169	0,270	0,532	1,184	0,697	2,010
P45	0,465	0,292	0,111	1,592	0,898	2,820

P46	***-0,789***	***0,284***	***0,005***	***0,454***	***0,261***	***0,792***
P47	-0,010	0,251	0,967	0,990	0,605	1,620
P48	0,096	0,312	0,759	1,101	0,597	2,028
P49	0,326	0,269	0,226	1,385	0,818	2,348
P50	-0,339	0,307	0,269	0,712	0,390	1,299
P51	0,038	0,229	0,867	1,039	0,663	1,629
P53	0,161	0,260	0,536	1,174	0,706	1,954
P54	-0,026	0,320	0,936	0,975	0,520	1,827
P55	***-0,707***	***0,308***	***0,021***	***0,493***	***0,270***	***0,901***
P56	-0,101	0,262	0,701	0,904	0,541	1,511
P57	-0,070	0,249	0,777	0,932	0,572	1,519
P58	0,298	0,293	0,308	1,348	0,760	2,391
P59	-0,229	0,285	0,422	0,796	0,455	1,390
P60	0,445	0,308	0,149	1,560	0,853	2,854
P61	0,049	0,336	0,884	1,050	0,544	2,030
P62	-0,125	0,291	0,669	0,883	0,499	1,562
P64	0,311	0,325	0,338	1,365	0,722	2,579
P66	0,188	0,321	0,557	1,207	0,644	2,263
P67	0,021	0,260	0,935	1,021	0,613	1,701
P68	-0,436	0,276	0,114	0,647	0,376	1,111
P69	0,050	0,362	0,890	1,051	0,517	2,137
P70	**-0,562**	0,330	0,088	**0,570**	0,299	1,088
P73	-0,105	0,265	0,692	0,900	0,536	1,513
P75	0,261	0,247	0,289	1,299	0,801	2,105
P78	0,419	0,251	0,095	1,520	0,929	2,486
P79	-0,103	0,193	0,594	0,902	0,618	1,317

Fuente: Base de datos

Las características de la evaluación formativa retroalimentadoracontinua que predomina por presencia en la práctica y uso son: el ítem 46 " El docente presenta actividades de aprendizaje a través de los entornos virtuales que ayudan a resolver o entender los problemas de tu realidad o entorno con el valor B= 0,789, en segundo lugar el ítem 55 " El docente promueve actividades de aprendizaje en los entornos virtuales que generan espacios de crítica constructiva y de reflexión con el valor B= 0,707, en tercer lugar el ítem 70 " El docente promueve acciones de aprendizaje en los entornos virtuales teniendo como punto de partida una situación significativa y problemática con el valor B= 0,562 y el ítem 39 " El docente utiliza algún instrumento a través de entornos virtuales para evaluar según los ritmos de aprendizaje y logros en cuarto lugar. Sin embargo, lo que está casi ausente en la en evaluación retroalimentadora continua es el ítem 67 "El docente te orienta o retroalimenta y ello te da la oportunidad de analizar y tomar decisiones para regular tu aprendizaje" con el valor B=0,021

y el ítem 54 "El docente promueve el uso de varias estrategias y formas de resolver los problemas de aprendizaje en los entornos virtuales" con el valor B=0,026

Figura 7

Características de la evaluación formativa retroalimentadora virtual de protección y riesgo a la evaluación formativa.

Las características predominantes de la evaluación formativa retroalimentadora de protección a la evaluación formativa es cuando "El docente te plantea diferentes estrategias y herramientas digitales para que aprendas según tu estilo de aprendizaje", promueve actividades de aprendizaje en los entornos virtuales que generan espacios de crítica constructiva y de reflexión y acciones de aprendizaje en los entornos virtuales teniendo como punto de partida una situación significativa y problemática además utiliza algún instrumento a través de entornos virtuales para evaluarte según tus ritmos de aprendizaje y logros por último presenta tareas de aprendizaje en los entornos virtuales teniendo en cuenta tus intereses. Las características de riesgo se presentan cuando el docente no presenta tareas y actividades en los entornos virtuales ni tiene en cuenta tu estilo de aprendizaje o tus dificultades personales, no promueve varias formas de resolver y solucionar los problemas de aprendizaje a través de entornos virtuales, no estrategias y formas de resolver los problemas de aprendizaje en los entornos virtuales

Tabla 8

Regresión logística de las características de la evaluación formativa innovadora en entornos virtuales.

Característica	B	Error estándar	Sig.	Exp(B)	95% C.I. para EXP(B)	
					Inferior	Superior
P1	,098	,202	,629	1,103	,742	1,638
P2	-,090	,222	,683	,914	,592	1,411
P3	-,059	,226	,796	,943	,606	1,469
P4	-,227	,202	,262	,797	,536	1,184
P5	-,256	,215	,236	,774	,508	1,181
P6	-,060	,201	,765	,942	,635	1,396
P7	,**312**	,219	,153	1,366	,890	2,097
P8	-,196	,209	,348	,822	,546	1,238
P9	,241	,204	,237	1,272	,853	1,896

P10	***,584***	***,215***	***,007***	***1,792***	***1,177***	***2,731***
P11	-,078	,225	,729	,925	,595	1,437
P12	-,203	,213	,341	,816	,537	1,240

Fuente: Base de datos

La característica predominante que influye en la evaluación formativa innovadora en entornos virtuales, es el ítem 10 "Los docentes te explican la importancia de tratar el problema del contexto utilizando herramientas digitales" con el valor B= 0,584 y ítem 7 " Los docentes promueven situaciones problemáticas que te permite descubrir el tema a desarrollar a través de entornos virtuales con un valor B= 3,12. Además, estas características son de protección a la evaluación formativa, pero no son significativa estadísticamente. Podemos identificar las características de riesgo de la evaluación innovadora a la evaluación formativa por la ausencia o la no realización de acciones como el ítem 5 " El docente conduce a identificar las dificultades académicas con múltiples estrategias a través de entornos virtuales , ítem 12 " el docente presenta diversas estrategias a través de entornos virtuales que permite resolver el problema, ítem 4 " El docente explora tus saberes previos haciendo uso de instrumentos con formatos digitales .

Tabla 7

Coeficientes de regresión logística de las características de la evaluación formativa reguladora en entornos virtuales.

Característica	B	Error estándar	Sig.	Exp(B)	95% C.I. para EXP(B)	
					Inferior	Superior
P43	0,269	0,097	0,187	0,764	0,940	1,376
P57	-0,069	0,104	0,009	0,064	0,623	0,936
P65	0,098	0,135	0,469	1,103	0,846	1,438
P76	0,084	0,114	0,462	0,087	0,870	1,359

Fuente: Base de datos

La característica predominante que influye en la evaluación formativa reguladora en entornos virtuales, el ítem 43 El docente presenta actividades de aprendizaje simples de resolver a través de los entornos virtuales con el valor B=0,129. Además, esa característica es un factor de protección, la característica de riesgo de la evaluación formativa reguladora es el ítem 57 El docente brinda orientación solo al finalizar las actividades de aprendizaje en los entornos virtuales con el valor Exp(B)= 0,064 y ítem 76 "El docente presenta diferentes actividades en los entornos virtuales que son repetitivos y aburridos con el valor Exp(B) 0, 087.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos de la percepción de los estudiantes respecto a los niveles de evaluación formativa en entornos virtuales, se destaca que el 66,4 % se ubica en un nivel bajo y medio, ya que, la adaptación de las clases presenciales a las virtuales carecía de acciones relacionadas con la evaluación formativa, como, por ejemplo, la falta de regulación e innovación en las tareas asignadas. Esto puede explicarse debido a los múltiples problemas o dificultades a los que se enfrentó el sistema educativo en este proceso de transformación imprevista causada

por la emergencia sanitaria. El mismo reporte de la UNESCO (2020) menciona el tema presupuestal, falta de plataformas tecnológicas robustas, sistemas de comunicación (redes), procesos en general, cultura de las organizaciones y ciudadanos, con el cual se fueron implementando en la marcha diferentes medidas administrativas para garantizar el funcionamiento de los sistemas, disponibilidad de recursos financieros y actividades formativas frecuentes.

Respecto a la característica que más influye en la evaluación formativa en entornos virtuales, la ***evaluación retroalimentadora continua*** es la que predomina sobre las características reguladora e innovadora. Estos resultados denotan la relevancia de la retroalimentación, ya que hace posible, según Pérez (2012), la consolidación del aprendizaje en los estudiantes y la transmisión asertiva de información del docente respecto al proceso de aprendizaje del alumno.

Asimismo, la evaluación ***formativa retroalimentadora continua*** es un factor de protección para la evaluación formativa en entornos virtuales, dando un aporte favorable y positivo, siendo que a mayor nivel, menor será la probabilidad de contar con niveles bajos en la evaluación formativa, destacándose en la práctica, las actividades de aprendizaje para resolver, entender problemas, reflexionar, recibir críticas constructivas, así como, las acciones e instrumentos empleados acorde a los ritmos de aprendizaje,

Sin embargo, la prueba muestra que el recurso es utilizado con poco conocimeinto de sus potencialidades. Cuando se percibió que se requería una mejor orientación instrumental hacia la toma de decisiones autónomas, se percibió realmente que el medio virtual descontextualizba la experiencia, base de la esencia existencial del conocimiento en la fenomenología, banalizándolo. El conocimiento se convierte, en el mejor de los casos (tampoco detectado en la muestra), en contenido ***gamer***, lo que sería más positivo que la simple instrucción técnica. Pero, en términos generales, todo este conocimiento tiene de a su aislamiento del nomos schutziano, y adolesce de contenidos que son el resulados de procesos personales de trascendencia, como liderazgo, carisma, intuición, empatía, y todo el ***feed back*** que puede obtenerse de la calidad de las relaciones del tipo o modalidad presencial, o que son suceptibles de desarrollo en esta modalidad.

Por todo ello, se requiere del empleo de estrategias innovadoras en los entornos virtuales. Respecto a ello, el mismo Prada (2021, p.246), que promueve el uso de tecnologías de gamificación en la educación de las matemáticas (donde, por la naturaleza exegética y no hermenéutica, esto es, que los contenidos educativos de las matemáticas pueden no distenderse hacia la complejidad del universo no sometido a reglas simples de juego, como en la psicología, la medicina o la astrofisica), reconoce que lo que hace que un juego sea exitoso son aspectos característicos de las relaciones presenciales interpersonales:

> *"(...)la mecánica describe los retos, competición, cooperación, recompensas y realimentación. Entendiendo que, la realimentación es esencial para el contenido de la gamificación en la educación, puesto que, permite crear una dinámica del juego enfocada en la evaluación formativa del aprendizaje (Ropero, 2018), encaminando las metas de aprendizaje mientras se proporciona acotaciones explícitas para articular los retos, la competencia y las recompensas con el aprendizaje. Entretanto que, los componentes, representa a los recursos con que se cuenta y las herramientas que se utilizaran para diseñar las actividades en la práctica de la gamificación (niveles, avatares, logros, puntuación, insignias y ranking) (...)"*

De ta modo que es el diálogo complejo, no mediado tecnológicamente, el que puede mejorar en mejores con-

diciones la calidad del juego que se propone.

En la evaluación formativa innovadora en entornos virtuales, es exigido reconstruir un contexto empleando herramientas digitales, asi como, es exigido la simulación de situaciones problemáticas que permitan descubrir y desarrollar un tema. Pero este objetivo se encuentra mucho más relacionado con los enfoques de la evaluación formativa presencial y no solo con lo virtual, ya que se busca que el estudiante emplee sus conocimientos adquiridos en sus mundos de vida y resuelva problemas de su propio contexto, cosa que se produce, idealmente, en una comunicación más abierta, dialógica y compleja, como la expresada en el habla cotidiana, el contacto emocional-gestual, y la inmersión cultural.

REFERENCIAS

Barberá- Gregori, E., y Suárez-Guerrero C. (2021). Evaluación de la educación digital y digitalización de la evaluación. RIED Revista Iberoamericana de educación a distancia, 24(2), pp.33-40.

Bizarro, W., Sucari, W., & Quispe, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. Revista Innova Educación, 1(3), 374-390. https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r001

Calatayud, V. G., García, M. R., & Espinosa, M. P. P. (2018). Formación en competencias digitales para estudiantes universitarios basada en el modelo DigComp. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 65, 1-15 (391). https://doi.org/10.21556/EDUTEC.2018.65.1119

Castro Aniyar, D. (2014). Más Acá de la Razón. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana.* 4(7). https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/18284

Echalaz Álvarez, Bélgibes Liliana y Izquierdo, Jesús y Aquino Zúñiga, Silvia Patricia y (2013), Evaluación de la práctica educativa: una revisión de sus bases conceptuales." Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", Vol. 13, núm.1, 1-21.

Fraile, J., Sánchez Galán, J. M., Alarcón, R., y Ruiz Bravo, P. (2019). Documentos compartidos para la evaluación formativa en trabajos en grupo. Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes, 8, 58–68.

García-Peñalvo, F. J. (2020). El sistema universitario ante la COVID-19: corto, medio y largo plazo. Universídad. https://www.universidadsi.es/sistema-universitario-covid-19/

Hernández, Rosario (2012). "Does continuous assessment in higher education support student learning?", Higher Education, vol. 64, núm. 4, pp. 489-502. DOI: 10.1007/ s10734-012-9506-7.

Hidalgo (2020) Reflexiones acerca de la evaluación formativa en el contexto universitario. Revista internacional de pedagogía e innovación educativa.

Holguín García, Fresia; Holguín Rangel, Edys; García Mera, Nelly. (2020). Gamificacion de la enseñanza de las matemáticas: una revisión sistemática. Telos: revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 22 (1), Venezuela. (Pp.62-75). DOI: www.doi.org/10.36390/telos221.05.

Jiménez Castro, Luis Manuel (2008). Enfoque curricular centrado en la persona. Revista Educación, 32(1),63-76.

López Sáenz, C. (2015). Enseñar a Pensar Desde la Fenomenología. Revista Paideia. Philosophy and Children. https://www.bu.edu/wcp/Papers/Chil/ChilSaen.htm#:~:text=La%20fenomenolog%C3%ADa%20entiende%20la%20educaci%C3%B3n,no%20s%C3%B3lo%20el%20cambio%20educativo.

Lipnevich, A. A., Panadero, E., Gjicali, K., & Fraile, J. (2021). What's on

the syllabus? An analysis of assessment criteria in first year courses across US and Spanish universities. Educational Assessment, Evaluation and Accountability. https://doi.org/10.1007/s11092-021-09357-9.

Little D., Erickson G. (2015). Learner Identity, Learner Agency, and the Assessment of Language Proficiency: Some reflections Prompted by the Common European Framework of References for Languages, Annual Review of Applied Linguistics, 35, pp. 120-139. https://doi.org/10.1017/S0267190514000300.

López-Pastor V. M. & Pérez-Pueyo, A. (coords.) (2017). Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. León: Universidad de León.

Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica, capítulo VII, Orientaciones para la evaluación formativa de las competencias en el aula. pp 176-183. Disponible en: http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación (2020) la Ciencia y la Cultura & Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID19-ES- 130520.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura & Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. http://www.iesalc. unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID19-ES-130520.pdf

Ortega, M. (2015). Evaluación formativa aplicada por los docentes del área de Ciencia, Tecnológica y Ambiente en el distrito de Hunter, Arequipa. (Tesis de Magister) Universidad Cayetano Heredia, Lima, Perú.

Panadero, E., Fraile, J., & García Pérez, D. (2022). Transición a educación superior y evaluación: un estudio longitudinal anual [Transition to higher education and assessment: a one year longitudinal study]. Educación XX1, 25(2), 15-37. https://doi.org/10.5944/educxx1.29870.

Prada R., Hernández C., Avendaño W. (2021) Gamificación y evaluación formativa en la asignatura de matemática a través de herramienta Web 2.0. Revista boletín REDIPE 10 (7)

Quintana-Torres, Y. E. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. Educación y Educadores, 21(2), 259-281. doi: 10.5294/edu.2018.21.2.5

Sánchez, J. (2018). La gamificación a través de la plataforma Smartick para mejorar el rendimiento académico en matemáticas en estudiantes de la I.E.D. Tercera Mixta de Fundación – Magdalena.

Tippe, S., Soto, S. (2021). Política educacional para una modalidad e-learning en la universidad a partir de la pandemia. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 15(2).

Valencia C. (2021) La educación virtual en el pensamiento crítico de los estudiantes universitarios. Desde el Sur 13(2), e0018.

Viñoles-Cosentino, V., Esteve-Mon, F. M., Llopis-Nebot, M. Á., & Adell-Segura, J. (2021). Validation of a platform for formative assessment of teacher digital competence in times of covid-19. RIED-Revista Iberoamericana de Educacion a Distancia, 24(2), 87–106. https://doi.org/10.5944/RIED.24.2.29102

ENCUENTROS | Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico pp: 153-167

POLÍTICAS Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES O ESTADOS DE VULNERABILIDAD EN LA UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO, ECUADOR.

Inclusive policies and practices in the professionalization of students with special educational needs or states of vulnerability at the State University of Milagro, Ecuador.

Luis Jonathan Álvarez Naranjo
Universidad Estatal de Milagro, Ecuador.
lalvarezn2@unemi.edu.ec
https://orcid.org/0000-0003-3951-487X

María Victoria Sanagustín Fons
Universidad Estatal de Milagro, Ecuador.
vitico.sanagustin@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-3957-2466

Teresa Celeste Naranjo Pinela
Universidad Estatal de Milagro, Ecuador.
tnaranjop@unemi.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-3938-238X

Mónica Fernanda Franco Morejón
Universidad Estatal de Milagro, Ecuador.
ferfranco0699@gmail.com
https://orcid.org/0009-0006-6330-7079

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.11118172

RESUMEN

La Educación Inclusiva implica crear espacios de aprendizajes igualitarios donde los estudiantes puedan instruirse en equidad, sin discriminación por discapacidad o NEE. Sin embargo, se observó que en la UNEMI hay pocas políticas que permitan la adecuada inclusión de esta población. Por ello, el presente estudio tuvo como objetivo identificar la influencia de las políticas y prácticas inclusivas en los procesos de profesionalización de los estudiantes con discapacidad o NEE en la UNEMI, desde la perspectiva de los actores sociales implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trabajó con metodología cuantitativa, diseño estadístico descriptivo-explicativo, para la recolección de la información se trabajó con multimétodo (encuesta, entrevistas y estudio de caso) y análisis de datos fue de carácter mixto. Se concluye que esta institución debe optimizar sus procesos en pro de una educación más inclusiva, para ello debe formar al profesorado y desarrollar políticas y estrategias más inclusivas.

Palabras claves: Educación, educación inclusiva, necesidades especiales, discapacidad.

ABSTRACT

Inclusive Education implies creating egalitarian learning spaces where students can be educated in equality, without discrimination due to disability or SEN. However, it was observed that in UNEMI there are few policies that allow the adequate inclusion of this population. For this reason, this study aimed to identify the influence of inclusive policies and practices on the professionalization processes of students with disabilities or SEN at UNEMI, from the perspective of the social actors involved in the teaching-learning process. We worked with quantitative methodology, descriptive-explanatory statistical design, for the collection of information we worked with a multi-method (survey, interviews and case study) and data analysis was of a mixed nature. It is concluded that this institution must optimize its processes in favor of a more inclusive education, for this it must train teachers and develop more inclusive policies and strategies.

Keywords: Education, inclusive education, special needs, disability .

RECIBIDO: 20/06/2023 ACEPTADO: 20/09/2023

INTRODUCCIÓN

La elección del tema de este estudió respondió a la necesidad de analizar las percepciones de los actores sociales implicados en la inclusión educativa como reto de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) - Ecuador, la misma que se desarrolló a través de un conjunto de transformaciones derivadas en la Educación Superior (ES), lo que implica un cambio sustancial en los modelos educativos implementados por los docentes, así como el acondicionamiento estructural de esta institución, para de esta forma lograr entender y aceptar la diversidad estudiantil, dejando atrás criterios de exclusión y discriminación que vulneran el derecho a la educación.

En este orden de ideas, Meléndez (2019) afirma que las Políticas Públicas y Sociales, así como los diferentes programas implementados por diferentes gobiernos del mundo, promueven asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas en situación de discapacidad y el disfrute pleno de sus derechos, eliminando cualquier forma de discriminación educativa, laboral y/o en relación a sus derechos ciudadanos. Asimismo, Medina-García, Higueras-Rodríguez y García-Vita (2021) afirman que, en el caso de la educación, particularmente en las instituciones de educación superior, estas políticas y normativas buscan lograr una educación de calidad de igualdad y con equidad donde se validen y reconozcan las diferencias, dentro de un contexto común y transversal.

Igualmente, Deliyore (2022) agrega que las diferentes definiciones que aluden al concepto de Educación Inclusiva (EI) demuestran y coinciden en que lo ideal en una escuela inclusiva es que todos sus miembros se sientan dignificadas en sus derechos, pertenecientes a un grupo, valorados e importantes en consideración de sus singularidades. Asimismo, el autor señala que también significa crear un entorno de aprendizaje en el que todos puedan aprender desde las diferencias y a vivir en diversidad edificando la sociedad en virtud del reconocimiento del otro para influir de manera positiva en la idea de que puedan vivir de manera conjunta siendo conscientes de la diversidad funcional que nuestra sociedad posee.

Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021) promueve una educación inclusiva, sin dejar a nadie atrás, por lo que ha venido desarrollando acciones para la inclusión de las personas con discapacidad y NEE, para lo cual ha: 1. promovido Inclusión Educativa en Acción, cuyo propósito está orientado a proporcionar recursos especializados sobre la educación inclusiva y 2. El desarrollo de recursos educativos específicos, entre los cuales destaca la Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación, la cual tiene como finalidad ayudar a las naciones a incorporar la inclusión y la equidad en la política educativa. "El objetivo es generar un cambio a nivel de todo el sistema para superar los obstáculos a una educación de calidad en términos de acceso, participación, procesos y resultados del aprendizaje, y para asegurar que todos los estudiantes sean valorados y participen por igual" (UNESCO, 2017, p. 10)

Debido a esto, la educación debe ser capaz de atender las diversas necesidades educativas inherentes a la sociedad, amparadas en los principios de igualdad de derechos y oportunidades para todas las personas, situación que permite afianzar los criterios de una EI y de calidad. Es evidente que esto demanda un proceso educativo diferente, ajustado a los parámetros de calidad, donde las instituciones educativas sean capaces de orientar los recursos tecnológicos, humanos y financieros para garantizar el desarrollo integral de los estudiantes. Al respecto, Messiou

y Ainscow (2021) consideran que la inclusión educativa debe estar orientada a enseñar de manera igualitaria considerando que su funcionamiento permita que todos los agentes y elementos de la educación participen de manera activa en el proceso enseñanza-aprendizaje que además se establezca a lo largo de la vida y en la cotidianidad de cada individuo.

Por todo lo anteriormente descrito, la investigación tuvo como objetivo identificar la influencia de las políticas y prácticas inclusivas en los procesos de profesionalización de los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales en la UNEMI, desde la perspectiva de los actores sociales implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de dicha institución. Para dar respuesta a lo planteado se trabajó con metodología cuantitativa con diseño estadístico descriptivo-explicativo, donde se tomó en consideración el análisis de datos de carácter mixto, que permitió obtener una perspectiva basada en el criterio de docentes y estudiantes sobre el nivel de inclusión educativa aplicado en los procesos de enseñanza-aprendizaje que dispone la institución objeto de estudio. Considerando la complejidad social que rodea a la población estudiada, la aplicación de técnicas e instrumentos de investigación de carácter social se logró tener una perspectiva general de la realidad problemática investigada; en este sentido y siguiendo el aporte de Rivas y Valdivia (2022) se trabajó con multimétodo, asumido por los autores como aquellas investigaciones en las que se utilizan diversos métodos, procedimientos y estrategias para la indagación de un fenómeno estudiado a través de los diferentes momentos del proceso de investigación, donde se hizo uso de la triangulación de ideas una vez obtenidos los datos y análisis estadísticos, los cuales se recolectaron a través de las técnicas revisión documental, de encuesta a estudiantes de la UNEMI, entrevista profundas a tres docentes de la institución y estudios de casos a tres estudiantes con Discapacidad y NEE de esta casa de estudio.

RESULTADOS

La presentación de resultados de esta investigación se estructuró en cuatro partes: 1. Los hallazgos de la revisión documental, 2. Percepción de los Estudiantes de la UNEM y su percepción ante la discapacidad y NEE, 3. Perspectiva de los docentes frente a la atención de estudiantes con discapacidad y NEE y 4. Punto de vista de estudiantes con discapacidad y NEE.

La revisión documental

La educación inclusiva es un enfoque que promueve la participación y el compromiso de todos los alumnos, independientemente de sus diferencias individuales. Se enfoca en derribar las barreras para el aprendizaje y reconocer las fortalezas y necesidades únicas de cada estudiante. La educación inclusiva apoya la idea de que todos los estudiantes, independientemente de su capacidad o antecedentes, deben tener acceso a las mismas oportunidades y experiencias educativas. Hace hincapié en la creación de un entorno de aprendizaje inclusivo donde todos sean bienvenidos, respetados y valorados.

Al respecto, la UNESCO (2020) afirma que esta es un a una forma de educación que abarca a todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias. Busca proporcionar un entorno de aprendizaje equitativo para todos los estudiantes, independientemente de su raza, género, discapacidad, idioma, religión o cualquier otra forma de diversidad. La educación inclusiva involucra una variedad de estrategias para asegurar que todos los estudiantes se sientan bienvenidos y apoyados en el salón de clases. Esto incluye brindar instrucción diferenciada, crear un ambiente de aprendizaje seguro y de apoyo, y participar en prácticas inclusivas que reconozcan y

respeten las diferencias individuales. Además, la educación inclusiva requiere que los maestros estén capacitados en formas de trabajar con estudiantes diversos y comprender las necesidades de todos los estudiantes.

Desde la UNESCO (2017) el mensaje central es simple: "todos los y las estudiantes cuentan, y cuentan por igual" (p.122). Sin embargo, el mismo autor manifestó que intentar ponerlo en práctica es complejo ya que es probable que su implementación demande cambios en la teoría y la práctica en todos los niveles del sistema educativo, docentes en el aula, personas que trabajan en experiencias educativas y los responsables de la política nacional. El autor alienta al personal de educación superior de los países miembros a desarrollar estrategias que construyan liderazgo en materia de inclusión y equidad en la educación superior, entendido que este nivel educativo juega un papel fundamental el desarrollo social, económico, ambiental y tecnológico de la sociedad en concordancia con el Marco de Acción para la Educación 2030. En este sentido cobra vital importancia el desarrollo de políticas educativas por parte de los estados miembros de la UNESCO.

En este orden de ideas, Castro (2020) manifiesta que las Políticas Educativas son parte de la política pública del Estado, al ser la educación un derecho humano universal, estas deben poner en práctica medidas y herramientas para asegurar la calidad de la educación. De igual manera, que los proyectos y actividades creadas por la administración pública deben estar orientadas a la satisfacción de necesidades de la sociedad. No solo se trata de programas políticos, sino ideológicos en busca de la formación de la ciudadanía a través de corrientes y teorías educativas, psicológicas, sociológicas y administrativas que influyan en un aprendizaje a futuro de cada persona y repercutan en el buen vivir.

Es oportuno destacar que la educación no es algo aislado de la sociedad. El proceso de enseñanza-aprendizaje está presente de manera transversal en cada acción que se realiza a lo largo de la vida y en la cotidianidad de cada individuo. En este sentido, tal y como lo afirma la UNESCO (2017) la sociedad actual, basada en la identificación de las diferencias y la competencia, demanda de los educadores, de las instituciones y del sistema educativo una postura más inclusiva para evitar la discriminación y la exclusión social.

En torno a esto, en Ecuador, la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2014) afirma que el derecho a una educación inclusiva está protegido por la Constitución. Este derecho está consagrado en el Plan Nacional para el Buen Vivir de Ecuador, que busca garantizar el acceso a una educación y formación de calidad para todos los ciudadanos. Para lograr este objetivo, el gobierno ha implementado una serie de iniciativas y políticas destinadas a promover la educación inclusiva en la educación superior. Este documento explorará estas iniciativas y políticas y discutirá sus implicaciones para los estudiantes con necesidades educativas especiales en Ecuador. También considerará los desafíos que enfrentan los estudiantes con necesidades educativas especiales para acceder a la educación superior. Finalmente, discutirá posibles soluciones a estos desafíos.

En consecuencia, la inclusión educativa, y por lo tanto social, tiene como desafío principal hacer a todos partícipes del proceso educativo. Se vive en una sociedad que promueve la igualdad pero que no la lleva a cabo. Se acepta por consenso social que la principal causa de la exclusión social es la pobreza, pero hay que recordar que no es la única, otros factores también producen discriminación, como el género, la lengua, la cultura, la etnia, las discapacidades

intelectuales, las discapacidades físicas, entre otras. Aspectos que no deberían producir separación alguna, pero que son lamentablemente utilizados para excluir y diferenciar a los sujetos.

A nivel global las nuevas políticas de inclusión social promueven programas de aceptación de la necesidad de la inclusión, de responsabilidad pública y derecho a ser incluido. Ante esto, ¿qué puede hacer la educación? En este marco de ideas, las instituciones educativas se convierten en centros que promueven el acceso de las personas en situaciones de riesgo o vulnerables, ofreciendo una educación de calidad para todos, produciendo individuos preparados para vivir en esta sociedad, lo que convierte a las organizaciones educativas es espacios orientadores en los procesos de inclusión. La educación inclusiva en la educación superior es una tendencia creciente que ha visto a más instituciones de educación superior instituir políticas y prácticas que son más inclusivas para estudiantes con discapacidad y NEE.

Llevando lo afirmado por UNESCO (2017) a la educación superior, esta debe estar orientada a la práctica de crear entornos de aprendizaje que sean accesibles para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades físicas, mentales o sociales. Esto incluye proporcionar una amplia gama de adaptaciones, como realizar cambios en el entorno físico, proporcionar materiales y tecnologías accesibles y ofrecer servicios de apoyo. La educación inclusiva también hace hincapié en el desarrollo de relaciones de colaboración entre estudiantes y profesores para garantizar que todos los estudiantes puedan participar plenamente en sus actividades académicas. A través de la educación inclusiva, las instituciones de educación superior pueden crear un entorno en el que todos los estudiantes puedan prosperar y alcanzar su máximo potencial.

La revisión documental permitió evidenciar la necesidad de una educación diferente, una educación inclusiva. Pero ¿qué es una educación inclusiva? ¿Cómo se la puede definir? Para hacerlo es necesario tener en cuenta dos conceptos muy importantes que son la "calidad" y el concepto de "Todos". Se trata de una educación de calidad para todos. Esta definición todavía queda un poco ambigua, ¿a qué se refiere la calidad? ¿Todos? ¿En qué sentido?

En la educación inclusiva la calidad se mide según el nivel en el cual esta educación sea democrática, es decir, en el nivel en el cual todos participen en el proceso educativo. Ya no se trata únicamente de esta relación dual docente-estudiante. De esta manera, se ha logrado entender que en el proceso educativo están presentes varios actores, los compañeros de clases, los padres de familia y la comunidad. Todos tienen algo que aportar al aprendizaje, respetando sus diferencias y particularidades, ya que vivimos en la sociedad de la diversidad. Solo con la educación lograremos una sociedad más abierta hacia todos.

En este orden de ideas, Cárdenas, Quishpe, Anchundia, Mendoza y Almeida (2022) manifiestan que El debe estar orientada por algunos valores tales como la equidad, la igualdad, la participación, la comprensión, la flexibilidad, el compromiso, el respeto, la cooperación, la unión, la implicación, la acogida, la ayuda, la tolerancia y la aceptación Asimismo, Aroca, Escalona y Bracho (2023) señalan que la inclusión educativa es el grado en que una organización educativa y su comunidad acepta a todos como miembros con pleno derecho del grupo y les valora por su contribución, enfatizando así el derecho que toda persona tiene a participar en la sociedad, lo coincide con Cárdenas y otros (op. cit) en torno a la igualdad y la tolerancia.

Asimismo, Clavijo y Bautista-Cerro (2020), declara que la equidad, la igualdad y la participación se materializan cuando los estudiantes con necesidades especiales acuden a los mismos centros educativos y a las mismas aulas que otros estudiantes que no se encuentran en esta situación. Para el autor educar significa preparar a los estudiantes para una participación activa y completa en la sociedad, lo que incluye el desarrollo de habilidades físicas y sociales. Por ello, la educación inclusiva se basa en la comprensión de las necesidades de todos, para de esta manera elaborar un sistema que permita la participación en igualdad de condiciones, respetando la particularidad de cada individuo y sacando el mayor provecho de las diferencias, y así crear un mundo en el cual cada uno tiene algo que aportar.

Al respecto, Clavijo y Bautista-Cerro (op. cit) señala que esta flexibilidad implica que la enseñanza y el currículum no pueden estar organizados de manera rígida, ni enfocados solo a la enseñanza de un grupo específico, sino que las instituciones deben valorar lo que cada estudiante necesita y realizar las adecuaciones necesarias para llevar a cabo proceso de personalización e individualización de la enseñanza.

De acuerdo a lo planteado la educación inclusiva establece un cambio de paradigma, de uno que se basa en la competencia y en la valoración individualizada, a otro en el cual todos cooperan y participan. Nada de esto podría ser posible sin el compromiso y la implicación de los agentes que conforman el proceso educativo, es decir, los profesores, los estudiantes, los directivos, los padres de familia y la comunidad. No se trata específicamente de un cambio de técnicas y metodologías de enseñanza, sino de un cambio a nivel de los valores y los principios que rigen la enseñanza, los cuales a su vez determinarán la didáctica a seguir.

Pero esta acogida no es únicamente para aquellos en riesgo de exclusión, sino para todos los miembros de la comunidad de aprendizaje. Se basa en el sentimiento de aceptar a todos en el seno de la educación, para a su vez motivar la participación y el respeto a la diversidad. Entendiendo esta última de acuerdo a lo planteado por Rojas (2019) como la acción de valorar la diferencia, comprender las particularidades y no simplemente aceptarlas como algo que no gusta y frente a lo cual no tengo otra opción que callar y aguantar, sino como algo que hace a los demás valiosos y dignos de ser acogidos. Siempre y cuando esta diferencia no dañe a los otros, sino que los enriquezca. La diferencia debe ser entendida como un recurso para el aprendizaje y no como problema que debe ser superado.

En este mismo orden de ideas Messiou y Ainscow (2021) manifiestan que la inclusión educativa envuelve la aceptación y la valoración por igual de todos los estudiantes y de la comunidad educativa (profesores, directivos, personal administrativo, padres de familia y comunidad en general, para así incrementar la participación de todos reduciendo los riesgos de la exclusión. Los cambios generados dentro del centro educativo deben a su vez verse reflejados en la sociedad. Se trata de un proceso de cambio continuo, una escuela inclusiva es una escuela en constante movimiento.

Pero, ¿Cómo lograr la inclusión a nivel de lo práctico? ¿Cuáles deberían ser estas buenas prácticas a seguir? La realidad es que dar una lista de pasos o una receta de cómo conseguir la inclusión resulta difícil e incluso peligrosa, ya que podría resultar limitante, encasillando a la institución educativa en solo unas cuantas posibles acciones a realizar. Cada centro que busque aplicar una educación inclusiva debería tener la libertad de encontrar la fórmula adecuada para las características de los individuos que forman

parte de su institución, teniendo, eso sí, siempre en cuenta que el fin último de la inclusión es la participación de todos en el proceso educativo, sin exclusiones, ni limitaciones. De esta manera todas las actividades deben están dirigidas a lograr este objetivo.

En este punto resulta necesario establecer, al menos unos cuantos parámetros básicos, muchos de ellos surgen de las experiencias de varios centros en la aplicación de la educación inclusiva y de sus reflexiones posteriores. Es necesario entender lo planteado por Muntaner-Guasp, Mut-Amengual y Pinya-Medina (2022) quienes manifiestan que trabajar con buenas prácticas, se pretende identificar, diseminar y compartir conocimientos y experiencias exitosas y contrastadas en el logro de objetivos, con la expectativa de que, tomadas como herramientas, favorezcan la reflexión profesional y la manera de afrontar proyectos y acciones sucesivas, tomando en consideración la diversidad de contextos, sujetos y condiciones. Entonces se puede afirmar de acuerdo a lo planteado por los autores mencionados y sin que sea una camisa de fuerza, para lograr la inclusión en los centros educativos se debe: 1. Entender la inclusión como un proceso de cambio holístico y sistémico; 2. Establecer didácticas cooperativas y constructivistas; 3. Crear condiciones en el interior de la institución que permitan asumir riesgos; 4. Desarrollar políticas de planificación colaborativa entre el profesorado y las autoridades; 5. Realizar planes de coordinación y evaluación constante del proceso entre los miembros de la institución; 6. Diseñar y aplicar planes de formación permanente en educación inclusiva y 6. Crear alianzas y redes de apoyo familiar, comunitario y social.

Percepción de los Estudiantes de la UNEM y su percepción ante la discapacidad y NEE

Se aplicó una encuesta a todos los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNEM, que estuvo orientada a conocer: 1. Cantidad de estudiantes en la Facultad de Ciencias Sociales y las carreras que estudia; 2. Distribución porcentual al número de estudiantes con diversidad funcional; 3. Percepción de los estudiantes de la facultad en torno a las NEE en el aula; 4. Opinión de los estudiantes en relación a los centros de Educación Especial; 5. La importancia de que el docente cuente con una formación inclusiva; 6. Flexibilidad de las estrategias docentes; 7. La percepción de los estudiantes sobre la socialización de las políticas inclusivas de la institución

En cuanto a la cantidad de dicientes la encuesta arrojó que son 1067 en la facultad mencionada, cantidad dentro la cual se encuentra un pequeño porcentaje de personas con necesidades educativas especiales ligadas o no a una discapacidad, en este ítem se determinó que el 20,8% (222) cursan la carrera de Comunicación Social, el 16,2% (173) la carrera de Diseño Gráfico, el 10,4% (111) Educación Básica y el 52% (561) pertenecen a la carrera de Psicología. Es decir, que la mayor participación de los individuos encuestados en este estudio se encuentra en las carreras de Psicología y Comunicación Social siendo la mayor concentración la población estudiantil perteneciente a la segunda. (Ver tabla 1 y gráfico 1)

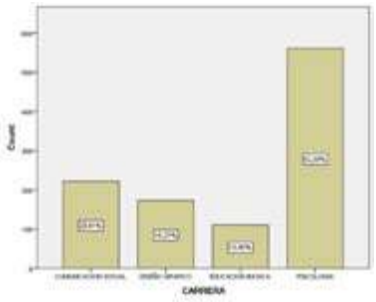
Tabla 1. Distribución numérica de estudiantes por carreras

Estudiantes por carrera				
Validación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
COMUNICACIÓN SOCIAL	222	20,8	20,8	20,8

DISEÑO GRÁFICO	173	16,2	16,2	37,0
EDUCACIÓN BÁSICA	111	10,4	10,4	47,4
PSICOLOGÍA	561	52,6	52,6	100,0
Total	1067	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 1. Distribución porcentual de estudiantes por carreras de la Facultad de Ciencias Sociales.



Fuente: Elaboración propia

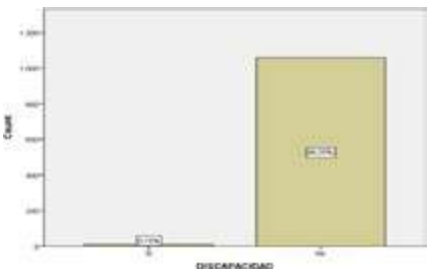
La encuesta desarrollada también permitió evidenciar que 0,7% (8) de los estudiantes encuestados presentan un porcentaje de diversidad funcional, mientras que el 99,3% (1059) de los encuestados no lo presentan. Es importante destacar que existen estudiantes con problemas de visión y audición en un grado moderado, pero no están consideradas como personas con diversidad funcional. En este sondeo, sólo se tomó en cuenta a los estudiantes con condición de discapacitados. (Ver tabla 2 y gráfico 2)

Tabla 1. Distribución numérica en base al número de estudiantes con diversidad funcional.

Estudiantes con discapacidad					
Validación		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	% acumulado
	Si	8	0,7	0,7	0,7
	No	1059	99,3	99,3	100,0
	Total	1067	100,0	100,0	100,1

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 2. Distribución porcentual al número de estudiantes con diversidad funcional.



Fuente: Elaboración propia

En relación a la percepción de los estudiantes de la facultad en torno a las NEE en el aula los resultados se muestran en la tabla 3 y gráfico 3, los cuales permitieron evidenciar que el 14,2% (151) estudiantes encuestados consideran que los estudiantes con NEE retrasan mucho el proceso enseñanza-aprendizaje, mientras que el 16,8% (179) manifiesta que bastante, el 18,4% (196) manifiestan que poco, el 16,6% (177) muy poco y el 34,1% (364) para nada. Se encontró que un 66% (703) de estudiantes manifestaron un criterio de inconformidad ante la praxis educativa, ya que esto genera un retraso en la manera en que los docentes imparten sus procesos edu-

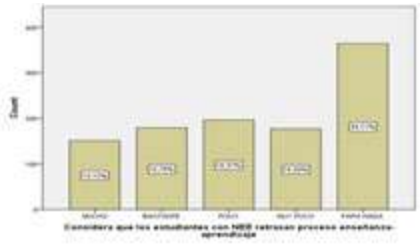
cativos en las aulas, lo que conlleva a ponderar y evaluar la capacidad de los docentes para implementar estrategias y metodologías inclusivas que no afecte la totalidad de la clase.

Tabla 3. Distribución numérica en base a las perspectivas de los encuestados sobre el retraso del proceso enseñanza-aprendizaje ante la presencia de personas con NEE.

Los estudiantes con NEE retrasan proceso enseñanza-aprendizaje				
Validación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mucho	151	14,2	14,2	14,2
Bastante	179	16,8	16,8	30,9
Poco	196	18,4	18,4	49,3
Muy poco	177	16,6	16,6	65,9
Para nada	364	34,1	34,1	100,0
Total	1067	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 3: Distribución porcentual en base a las perspectivas de los encuestados sobre el retraso del proceso enseñanza-aprendizaje ante la presencia de personas con NEE.



Fuente: Elaboración propia

En torno a la opinión de los estudiantes en relación a los centros de Educación Especial, la encuesta aplicada permitió evidenciar que el 35,61% (380) de los estudiantes encuestados se encuentran totalmente de acuerdo en que los Centros de Educación Especial son los responsables de la atención de los estudiantes con NEE, mientras que el 38,33% (409) expresa estar muy de acuerdo, el 16,12% (172) expresa estar solamente de acuerdo, el 4,7% (50) muy en desacuerdo y el 5,2% (56) totalmente en desacuerdo. Estos datos señalan que existe un 90% (961) de estudiantes que están de acuerdo y aseguran que estos estudiantes deben ser atendidos por centros y docentes especializados en NEE, situación que deja entrever estados de exclusión educativa en el colectivo estudiantil. (Ver tabla 4 y gráfico 4)

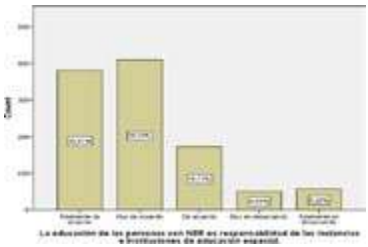
Tabla 4. Distribución numérica en base al criterio de los encuestados y de acuerdo a la responsabilidad de los centros de educación especial en el cuidado de las personas

La educación de las personas con NEE es responsabilidad de las instancias e instituciones de educación especial					
Validación		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
	Totalmente de acuerdo	380	35,6	35,6	35,6
	Muy de acuerdo	409	38,3	38,3	73,9
	De acuerdo	172	16,1	16,1	90,1

	Muy en desacuerdo	50	4,7	4,7	94,8
	Totalmente en desacuerdo	56	5,2	5,2	100,0
	Total	1067	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 4. Distribución porcentual en base al criterio de los encuestados en base a la responsabilidad de los centros de educación especial en el cuidado de las personas con NEE.



Fuente: Elaboración propia

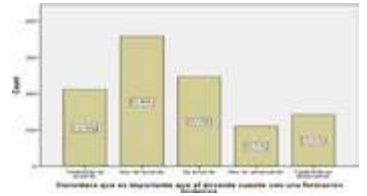
Así como la mayoría manifestó que los estudiantes con NEE especiales deben estar en las Instituciones de Educación Especial, también se evidenció que el 33,5% (357) de los encuestados manifiestan estar totalmente de acuerdo en que los docentes deben contar con una formación para atender a estos estudiantes, mientras que el 23,1% (247) afirma estar solamente de acuerdo. Los nuevos estándares educativos implican que la praxis docente se encuentre enmarcada en los principios de igualdad e inclusión, donde las estrategias y metodología empleadas por los educadores permitan la integración de las personas con NEE y estados de vulnerabilidad al proceso enseñanza-aprendizaje ordinario. (Ver tabla 5 y gráfico 5)

Tabla 5. Distribución numérica en base al criterio de los encuestados sobre la importancia de que el docente cuente con una formación inclusiva.

El docente debe contar con formación inclusiva				
Validación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	211	10,1	19,8	19,8
Muy de acuerdo	357	17,2	33,5	53,2
De acuerdo	247	11,9	23,1	76,4
Muy en desacuerdo	110	5,3	10,3	86,7
Totalmente en desacuerdo	142	6,8	13,3	100,0
Total	1067	51,3	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 5. Distribución porcentual en base al criterio de los encuestados sobre la importancia de que el docente cuente con una formación inclusiva.



Fuente: Elaboración propia

También se le consultó a los encuestados sobre su opinión acerca de las estrategias utilizadas por el docentes que permitan la inclusión de estudiantes con discapacidad y NEE, los resultados siguientes demuestran que el 43,2% (461) de los encuestados manifiestan estar totalmente en desacuerdo en que las estrategias empleadas por el docente son flexi-

bles e inclusivas, mientras que el 23,15% (247) aseguran estar muy en desacuerdo, el 16,5% (176) de acuerdo, el 10,5% (112) muy de acuerdo y el 6,7% (71) totalmente de acuerdo. Situación que refleja la necesidad de que el docente realice un cambio en su praxis educativa, fijando su atención en el lado humano y social del colectivo en situación de vulnerabilidad, donde existen estudiantes que asisten a clases tratando de acceder de manera igualitaria a una formación profesional. (Ver tabla 6 y gráfico 6)

Tabla 6. Distribución numérica en base al criterio de los encuestados sobre los aspectos flexibles e inclusivos de las estrategias empleadas por el docente.

Las estrategias empleadas por los docentes son flexibles e inclusivas				
Validación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	71	3,4	6,7	6,7
Muy de acuerdo	112	5,4	10,5	17,2
De acuerdo	176	8,5	16,5	33,6
Muy en desacuerdo	247	11,9	23,1	56,8
Totalmente en desacuerdo	461	22,2	43,2	100,0
Total	1067	51,3	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 6. Distribución porcentual en base al criterio de los encuestados sobre los aspectos flexibles e inclusivos de las estrategias empleadas por el docente.

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, se indagó sobre sobre la percepción de los estudiantes sobre la socialización de las políticas inclusivas de la institución y se evidenció que el 42% (448) de los encuestados coinciden en que el centro de educación superior siempre socializa de manera frecuente las políticas inclusivas que aplican para atender a las personas con NEE, mientras que el 10% (107) casi siempre, el 28,5% (304) a veces y el 19,55 (208) nunca. En este sentido los datos aseguran que la percepción sobre las políticas y prácticas inclusivas que tienen los estudiantes por parte del centro de estudio es en la mayoría deficiente, reflejada en 58%. (Ver tabla 7 y gráfico 7)

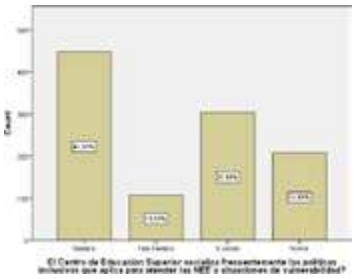
Tabla 7. Distribución numérica en base al criterio de los encuestados sobre la presencia de políticas y prácticas inclusivas en el centro de educación superior.

Socialización de las políticas inclusivas que aplica para atender las NEE o situaciones de vulnerabilidad					
Validación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado	
Siempre	448	21,5	42,0	42,0	
Casi Siempre	107	5,1	10,0	52,0	

A veces	304	14,6	28,5	80,5	
Nunca	208	10,0	19,5	100,0	
Total	1067	51,3	100,0		

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 7. Distribución porcentual en base al criterio de los encuestados sobre la presencia de políticas y prácticas inclusivas en el centro de educación superior.



Fuente: Elaboración propia

Perspectiva de los docentes frente a la atención de estudiantes con discapacidad

El análisis de la entrevista dirigida a los docentes, deja entrever muchos criterios acerca de la inclusión educativa, dirigida especialmente a los estudiantes que poseen NEE, lo que para ellos demuestra una manera distinta de aprender, por lo que se deben crear estrategias que permitan una verdadera edición igualitaria. Lo que concuerda con lo planteado por Delgado (2022) la inclusión educativa en Ecuador surge por la demanda de una educación distinta para la población más vulnerables, la misma que tiene sus inicios en la década de 60, 70 y 80 de siglo pasado, donde el acceso a la educación estaba fijado solo para niños sin necesidades educativas especiales. Sin embargo, el surgimiento de las posturas integracionistas a mediados de estas décadas, sumadas a las acciones de los movimientos inclusivos actuales, ha permitido un cambio significativo en el proceso enseñanza-aprendizaje en todos los centros educativos.

Los docentes entrevistados coinciden en que la Educación Inclusiva se trata de integrar a todos, con igualdad de derechos al proceso enseñanza-aprendizaje. Que dentro de la institución hay poca socialización de políticas de atención a estudiantes con NEE. Asimismo, coinciden con la percepción de los estudiantes en torno a la formación inclusión de los docentes de la institución, lo que deja entrever que la institución da poca atención a la formación de sus docentes para que puedan atender de manera adecuada a los estudiantes con discapacidad.

En consecuencia, las docentes manifiestan que no se puede asegurar que todos los servicios han sido atendidos a tiempo y de la mejor manera, lo que implica que el profesorado de enseñanza superior debe estar dispuesto a fortalecer y potenciar sus conocimientos en temas inclusivos, con mirada hacia la misma desde una perspectiva humana y profesional. En este sentido, la institución ha empezado, aunque de manera muy discreta a trabajar estos temas sin que esto signifique que lo realizado se encuentre acorde a las necesidades de los educandos; ya que se evidencian muchos factores que deben ser atendidos inmediatamente, entre ellos el acceso a una movilización adecuada, lo que implica el acondicionamiento de un paradero inclusivo, más no segregado de los demás, logrando la vinculación de otras entidades públicas.

En este sentido, los docentes entrevistados coinciden que a la UNEMI le falta mucho por desarrollar en temas inclusivos dentro de los aspectos de educación superior, la institución debe orientar sus esfuerzos a ponderar los procesos didácticos, pedagó-

gicos y de evaluación aplicados por los docentes, lo que se ha convertido en una lucha diaria para que el colectivo de profesores entienda que son personas con capacidades diferentes y que tienen derecho a la misma oportunidad de ser integrados en la sociedad por medio de actividades donde ellos puedan ser valorados y reconocidos por sus logros.

Punto de vista de estudiantes con discapacidad y NEE

De los 8 estudiantes con discapacidad y/o NEE de la Facultad de Ciencias Sociales de UNEMI se entrevistó a tres y coinciden que han podido contar con diversas apreciaciones, entre ellas que la educación Inclusiva es aquella que brinda oportunidades a todos los estudiantes para formar parte del proceso de profesionalización, dejando atrás criterios discriminatorios y excluyentes basados en las clases sociales, creencias o estereotipos sociales.

Asimismo, los estudiantes ponderan la metodología aplicada por los docentes durante su praxis educativa, lo que ocasiona estados o sentimientos de frustración por parte de los discentes cuando el educador no logra cumplir los objetivos didácticos en ellos, por ejemplo, el caso de un estudiante invidente, quien manifestó que, en el área de inglés, las actividades propuestas conllevan a la visualización de videos, que paradójicamente él solo puede escuchar. Ante esta situación, surge la oportunidad del apadrinamiento o aprendizaje asistido, que no logra ser eficiente dada la complejidad de la asignatura.

Lo expresado anteriormente, pone de manifiesto que el proceso inclusivo en la universidad no solo se debe centrar en el acceso a la educación, sino en el contexto áulico de todas las asignaturas que forman parte de la malla educativa, donde la gestión directiva, pedagógica y administrativa debe propiciar mesas de trabajo que permitan mejorar las estrategias y metodologías desde las perspectivas de inclusión, equidad y atención efectiva a la diversidad.

En base a la heterogeneidad del alumnado en las aulas, los tres estudiantes consideran que, existe una diversidad muy marcada en los contextos universitarios, especialmente en la UNEMI, que a pesar de ser los propulsores de un modelo inclusivo a nivel superior en la zona, aún se les dificulta plasmar los parámetros necesarios para consolidar los objetivos inmersos en este contexto social, limitándose a actuar de manera particular a través de proyectos investigativos particulares que afiancen las bases para mejorar los parámetros de inclusión y equidad.

Desde otras perspectivas, los entrevistados consideran que los estudiantes con NEE asociadas o no a una discapacidad, que se encuentran actualmente cursando el proceso de profesionalización en la UNEMI, si lograrían culminar sus estudios sí se toman los correctivos necesarios en las metodologías implementadas por los docentes, ya que actualmente, esas situaciones los conlleva a generar estados de frustraciones que los induce a la deserción universitaria.

De la misma manera, los participantes de la entrevista destacaron la importancia de ser pioneros en temas inclusivos, donde la UNEMI se proyecta como una institución que ofrece el acceso a la educación a las personas con capacidades diferentes, asumiendo el reto social de cumplir con lo dispuesto en la legislación ecuatoriana, por lo que tuvo que acoplar una serie de materiales, recursos e infraestructuras para propiciar el aprendizaje igualitario a todas y todos, dentro de los aspectos inclusivos y equitativos.

Por todo ello, se puede afirmar que es fundamental que los docentes tal y como lo señala la UNESCO (2017) posean el dominio de las competencias inclusivas para ejercer la praxis edu-

cativa, lo que implica que, la universidad debe velar por el cumplimiento de ese requisito como elemento básico para atender la diversidad estudiantil y propiciar un aprendizaje de calidad. Sin embargo, las acciones aún son débiles, ya que no asumen por completo el reto de transformar la institución objeto de estudio en un espacio de aprendizaje basados en los parámetros de inclusión y equidad.

CONCLUSIONES

La investigación permitió evidenciar que la UNEMI de acuerdo a las demandas internacionales y nacionales, requiere un fortalecimiento en sus políticas y prácticas inclusivas; ya que, se comprobó que el criterio de los estudiantes y profesores de la facultad de Ciencias Sociales gira alrededor de un déficit en la metodología empleada con los estudiantes con NEE asociadas o no a una discapacidad, así como aquellos que se encuentran en estado de vulnerabilidad. Asimismo, se demostró que la predisposición de los docentes permite garantizar una praxis inclusiva en los contextos áulicos generados en la UNEMI.

De la misma manera, el proceso de investigación estableció que el dominio de contenidos inclusivos por parte del docente permite atender la diversidad escolar, pero que la universidad debe fijar acciones directivas y pedagógicas capaces de fomentar un proceso de fortalecimiento de la praxis inclusiva dirigida a todas las áreas de enseñanza. Por tanto, alcanzar una educación inclusiva total no es fácil, pero con la aplicación de proyectos educativos inclusivos en la institución se podrá lograr, dejando atrás las buenas intenciones y aspirar a una educación equitativa y de calidad, para llegar a ser una comunidad de aprendizaje inclusivo.

REFERENCIAS

Aroca, M., Escalona, J, y Bracho, K. (2023). Educación inclusiva, una experiencia de retos docente en cúcuta – norte de santander. *Infometric@ - Serie Sociales Y Humanas*, *6*(1).

Cárdenas, O., Quishpe, A., Anchundia, M., Mendoza, E. y Almeida, A. (2022). Educación inclusiva y el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes. *Educare*. 26(extraordinario), 733-748

Castro, L. (2020). La política pública de inclusión. *Análisis.52(95), 58-72*

Clavijo, R. y Bautista-Cerro, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana, ALTERIDAD.Revista de Educación 15*(1),* 113-124.

Delgado, K. (2022). La educación inclusiva para jóvenes y adultos en América Latina, realidades de un sistema en construcción. Reflexividades Polyphōnícas, 7(1), 89-114

Deliyore, M. (2022). *Educación inclusiva desde la perspectiva de las personas que han cursado la carrera de educación primaria, una mirada a los programas y la realidad práctica en la escuela de formación docente de la universidad de costa.* C0328. Instituto de Investigaciones en Educación - Universidad de Costa Rica.

Medina-García, M., Higueras-Rodríguez, L. y García-Vita, M. (2021). Educación Superior Inclusiva y Autonomía Pedagógica: Análisis en Dos Contextos Iberoamericanos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19*(2), 55-72.

Meléndez, R. (2019). Las políticas públicas en materia de discapacidad en América Latina y su garantía de acceso a una educación inclusiva de calidad. *Actualidades Investigativas en Educación,* 19(2), 291-319

Messiou, K. y Ainscow, M. (2021). Investigación Inclusiva: Un Enfoque Innovador para Promover la Inclusión en las Escuelass *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 15*(2),

23-37

Muntaner-Guasp, J., Mut-Amengual. B., y Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva, ***Educare.*** 26(2), 85-10

Rivas, E. y Valadivia, M. (2022). El múltimétodo en el quehacer investigativo de las ciencias sociales ¿alternativa o paradoja? ***Educare***, 26(1), 279-296

Rojas, J. (2019). Fundamentos del respeto a la diversidad, un camino para la transformación social: una revisión sistemática. ***Revista de Educación***, 0(17), 53-70

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2014). Plan Nacional de Desarrollo/Plan Nacional para el Buen Vivir. Autor.

UNESCO (2020). Inclusión y educación: todos sin excepción. Autor

UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Autor

UNESCO. (2021) Discapacidad. https://es.unesco.org/fieldoffice/quito/inclusion/discapacidad# :~:text=La%20UNESCO%20promueve%20una%20educaci%C3%B3n,la%20educaci%C3%B3n%20inclusiva%2C%20y%20desarrollando%2C

ENCUENTROS | Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico

pp: 168-183

LA DISRUPCIÓN EPISTEMOLÓGICA DEL AISLAMIENTO PANDÉMICO EN DOCENTES Y ESTUDIANTES. UN ANÁLISIS CUALITATIVO DESDE LA PERSPECTIVA CONECTIVISTA EN UN ESTABLECIMIENTO DE EDUCACIÓN MEDIA.

The epistemological disruption of pandemic isolation in teachers and students. A qualitative analysis from the connectivist perspective in a secondary education establishment.

Mirian Jesús Caloretti Castillo
Universidad César Vallejo, Perú.
mcalorettic@ucvvirtualedu.pe
https://orcid.org/0000-0003-1189-8162

María Ysabel Álvarez Huari
Universidad Privada Norbert Wiener, Perú.
alvarezhmariay@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7831-8591

Isabel Menacho Vargas
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
isabelmenachov@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6246-4618

Fernando Eli Ledesma Pérez
Universidad César Vallejo, Perú.
fledesma@ucv.edu.pe
https://orcid.org/0000-0003-4572-1381

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.11118180

RESUMEN

El aislamiento social para la prevención de la propagación del virus Covid 19 fue un factor disruptivo en el proceso enseñanza-aprendizaje entre el 2020 y 2021. Se sugiere que la improvisación y la espontaneidad en los procesos de aprendizaje crearon una interactividad entre los componentes teóricos (preponderantes a lo largo de la práctica de los programas educativos durante la pandemia en Perú) y los mundos de vida de los estudiantes confinados, favoreciendo un conocimiento desconectado de la realidad práctica y debilitando la base empirista del conocimiento. La investigación es de enfoque conectivista, y se utilizó una triangulación entre el análisis de discurso, la observación directa de los procesos en línea, y la aplicación de entrevistas semiestructuradas en una escuela pública de Lima entre 22 informantes (docentes, directivos y alumnos). Factores de incidencia detectados: la impovisación del docente frente al nuevo contexto, la no alfabetización digital de los docentes, el uso intensivo de tutoriales adecuados al contexto pre-pandémico y la preponderancia de esquemas congnoscitivos amarrados a las representaciones digitales.

Palabras claves: Autonomía educativa; interactividad; factores disruptivos; conectivismo.

ABSTRACT

Social isolation to prevent the spread of the Covid 19 virus was a disruptive factor in the teaching-learning process between 2020 and 2021. It is suggested that improvisation and spontaneity in the learning processes created interactivity between the theoretical components (preponderant throughout the practice of educational programs during the pandemic in Peru) and the life worlds of confined students, favoring knowledge disconnected from practical reality and weakening the empiricist basis of knowledge. The research has a constructivist approach, and a triangulation was used between discourse analysis, direct observation of online processes, and the application of semi-structured interviews in a public school in Lima among 22 informants (teachers, managers and students). Incidence factors detected: the teacher's improvisation in the face of the new context, the teachers' lack of digital literacy, the intensive use of tutorials appropriate to the pre-pandemic context and the preponderance of cognitive schemes tied to digital representations.

Keywords: Autonomy; interactivity; diversity; openness; disruptive factors; connectivism.

RECIBIDO: 04/08/2023 ACEPTADO: 24/11/2023

INTRODUCCIÓN

Partiendo de que la teoría conectivista entiende el aprendizaje como la inmersión del sujeto en redes de aprendizaje (Solórzano Martínez y García Martinez, 2016), los modelos pedagógicos impactados por la nueva era digital deben considerar la creación de dinámicas interactivas particulares, que potencien y fomenten, a partir de la comunicación y la relación entre pares comunicacionales, la construcción del nuevo conocimiento intersubjetivo y multidialógico. La emergencia sanitaria mundial, cuyo inicio data del 2020, impuso la necesidad no atendida, de nuevas formas de actuación para los docentes. La nueva era tecnológica, de naturaleza interactiva, reconfiguró los usos y costumbres del contexto en que los docentes deben ahora actuar, sin distinción alguna por razones de áreas curriculares. La educación no debe observar pasivamente este fenómeno sino conducirlo a la construcción de redes masivas de información y comunicación, para modificar el mundo de las cosas al informatizarlo todo (Byung-Chul, 2022). Tales redes, además, deben dar cuenta de los enfoque de comunicación, los cuales imponen conceptos como situación, e intelo-emocionalidad en todos los aspectos de la construcción de la realidad, tanto educativa como cotidiana (Castro Aniyar, 2014; 2022) De lo contrario, la educación quedará relegada a la adquisición de conocimientos marginales e inconexos con la complejidad. Sin embargo, con el confinamiento pandémico, la escuela fue impulsada a asumir la disrupción con el uso de las redes y herramientas tecnológicas, aunque no se hayan tomado las medidas del caso.

Esta relación entre confinamiento, los nuevos relieves tecnológicos y enseñanza-aprendizaje, propició transformaciones en los medios educativos y en la manera en cómo estos se ejecutan. De ello da cuenta la literatura especializada (Yu y Ha, 2021; Ha et al., 2022; Downes, 2020; Ortiz y Bernabé-Corrêa, 2020). La pedagogía incorporó el uso diverso de las tecnologías, pero los procesos de aprendizaje no formal e informal se produjeron simultáneamente, de manera espontánea en ambientes y con conexiones diversas, producto de las necesidades coyunturales, y bajo el bombardeo de contenidos heterogéneos y no integrables, que residen en las herramientas móviles y otras diversas innovaciones tecnológicas (Ovalles-Pabon, 2014).

Esta investigación se coloca en las preguntas ¿Cómo se produjo el proceso de construcción del conocimiento en el contexto de la confinamiento pandémico? ¿En qué medida la construcción de conocimiento aislada del contexto de la práctica y el dialogo real entre individuos de un contexto escolar, puede producir los cambios esperados en la adquisición y formas del concimiento, desde el conectivismo? En consecuencia, aunque existen múltiples factores que convergen en dinámica de conexiones donde se produce el aprender y el renovarse permanentemente, esta investigación se centrará en los efectos de aplicar programas curriculares sin el contacto esperado con la realidad no virtual, en un contexto no preparado, esto es, disruptivo, como el del confinamiento pandémico (Giraldo Giraldo et al., 2021; Rubio, 2022).

Es importante hacer notar que el conectivismo ha encontrado una importante resonancia en los estudios sobre la inteligencia artifical (Sharma et al., 2021) donde las implicaciones del aprendizaje profundo, que toma como base algoritmos con los que el sistema y las máquinas aprenden de su propia experiencia, han propiciado una nueva cultura, nuevas teorías de aprendizaje desde las máquinas y las interacciones de los individuos con ellas. Al mismo tiempo, se indica que ello no es sinónimo de que un estudiante inmerso en las redes sociales

y el internet es suficiente para provocar la adquisición de habilidades y destrezas eficientes en términos del conectivismo. El diseño educativo debe pensar en estrategias que integren el conocimiento intersubjetivo y multidialógico (como base de los principios de ***autonomía, interactividad, diversidad y apertura***) hacia objetivos educativos vinculantes de manera eficiente y, es en esto mismo que reposaría la pertinencia del proceso educativo conectivista,

Finalmente, esta investigación trata de comprender los procesos educativos durante la etapa de pandemia, tal como lo precisó la CEPAL (2020). Y esto es pertinente porque tal comprensión permitirá la reflexión de los actores educativos, posibilitará el mejoramiento de las acciones que se desarrollen en la educación híbrida, y ayudará a nuevos investigadores.

MARCO TEÓRICO

Este artículo parte de la noción de que el modelo educativo se basa en principios de ***autonomía, interactividad, diversidad y apertura***. Estas mismas categorías se utilizarán para medir los alcances del conectivismo en la adquisición de contenidos fácticos en el contexto pandémico y su asociada eduación a modalidad virtual.

A manera de atribuir mayor profundidad conceptual, investigaciones conectivistas previas a este manuscrito refuerzan los principios enunciados: autores como Mosquera Uzcátegui y Aguilar Castro (2019) presentaron una propuesta educativa llamada eco-conectivismo, la cual describe las reglas que permiten la creación y gestión de ecologías del conocimiento basadas en dominios, y define un espacio para formar, establecer, analizar y evaluar las redes que emergen como consecuencia del aprendizaje ¿Qué sucede cuando este espacio desaparece? Los espacios planificados dentro del conectivismo, hacen las veces de campos de conocimiento, mejoran la gestión de los procesos de aprendizaje en un salón de clase inteligente (Dogan, 2014; Sánchez-Cabrero et al., 2019), fomentan el desarrollo de habilidades metacognitivas del estudiante, motivan la participación activa en trabajos colaborativos, e integran un nuevo ciclo autonómico de tareas como un eje transversal para descubrir propiedades del ambiente (Vas et al., 2018). De tal modo que el espacio/ambiente constituye el ***locus de control*** de este modelo educativo.

Esto no provoca una contradicción con los principios fundadores de Siemens, sino que, por el contrario, permite entender que hay una base, un lugar, que define y da cuerpo a los nudos (***hubs***) de interacción.

Siemens decía en sus *ocho principios de la teoría del aprendizaje del conectivismo*, que:

"1. El aprendizaje y el conocimiento descansan en la diversidad de opiniones.

2. El aprendizaje es un proceso de conexión de nodos especializados o fuentes de información.

3. El aprendizaje puede residir en aparatos no humanos.

4. La capacidad de saber más es más crítica que lo que se sabe actualmente.

5. Es necesario nutrir y mantener las conexiones para facilitar el aprendizaje continuo.

6. La capacidad de ver conexiones entre campos, ideas y conceptos es una habilidad básica.

7. La vigencia (conocimiento preciso y actualizado) es la intención de todas las actividades de aprendizaje conectivista.

8. La toma de decisiones es en sí misma un proceso de aprendizaje. Elegir qué aprender y el significado de la información entrante se ve a través de la lente de una realidad cambiante: mientras hay una respuesta correcta

ahora, puede ser incorrecta mañana debido a alteraciones en el clima de información que afectan la decisión." (Siemens, 2005)

Siemens entiende una noción centrífuga del conocimiento, su mutabilidad y lo escurridiza que es la viegencia del conocimiento en sistuaciones y ambientes decisionales cambiantes. Razón por la cual, el ecoconectivismo propone que, dentro de la noción original de Siemens, siempre existe un *lugar o un no/lugar* antropológico (1992), esto es, espacio, un campo, un escenario, sea virtual o real, donde el flujo nodal de información se potencia, aunque luego sea cambiante. Esta idea es la que se recoge del eco-conectivismo, y es fundamental para la idea de educación conectivista pues, a partir de ella, ya no solo se trata de atrapar los caudales de información que fluyen en tantos sentidos, sino de atraerlos y motorizarlos en nodos útiles y de validación, como es el caso de una institución educativa.

En este sentido, Utecht y Keller (2019) proponen técnicas para que las instituciones de educación primaria y secundaria involucren a sus alumnos en el entorno de aprendizaje colaborativo del panorama actual tecnológicamente conectado, y llegaron a la conclusión de que adoptar el cambio a un entorno de aprendizaje justo a tiempo representa un inmenso potencial de participación para los educadores y sus estudiantes. Unesco (2022) señaló que la transición a un enfoque en el que los educadores enseñan a los estudiantes habilidades básicas adicionales de alfabetización, demanda la práctica sobre criticidad al consumo de información en línea y a sus fuentes. Por su parte Delgado (2021) señaló cómo la información existente permite hacer conexiones entre múltiples fuentes de datos, lo cual ayuda a los docentes a mantener un rol relevante en la educación.

Los procesos de enseñanza aprendizaje que surgieron de este debate dan cuenta de una educación que ha posibilitado la implementación de un marco desarrollador y activo, donde los estudiantes son los protagonistas, incrementan sus niveles de motivación, interés por la investigación, desarrollan habilidades para interactuar con las tecnologías, buscan información útil para resolver sus inquietudes y permiten la interacción y la toma de decisiones de manera colectiva (Cueva et al., 2019; Martin et al., 2020). Van Driel et al. (2021) conceptualizaron las tecnologías de aprendizaje (COLT) como no solo aprender conocimientos, métodos y habilidades tecnológicas, sino que también tiene que ver en cómo usar el conocimiento en el terreno práctico, realizar investigaciones y elaborar exámenes en el marco de creditajes; emplearon un método de estudio fenomenográfico; identificaron diferencias en los entornos educativos y sociales, en los estudios realizados en estudiantes de nivel secundario en China continental y los países bajos.

Bernal-Garzón (2020) realizó una revisión documental en la que recoge las principales investigaciones de España, Hispanoamérica y Estados Unidos, acerca de los aportes del conectivismo como enfoque de aprendizaje para el desarrollo de procesos de aprehensión de nuevos saberes; recogió 50 referencias bibliográficas, entre artículos de investigación y capítulos de libros; concluyó que el conectivismo, considerado como teoría de aprendizaje emergente, proporciona métodos de aprendizaje que facilitan a los estudiantes "aprender a aprender" a identificar redes, nodos y a auto-organizar su aprendizaje en torno a sus necesidades, no sólo a intereses personales, sino a contenidos propios de los currículos académicos; asimismo, ayudan a generar espacios colaborativos, aplicados con fines escolares u otros. De Bernal-Garzón se aprende nuevamente de la necesidad de anclar en nudos de lugares/ no lugares la fugacidad y abundancia del contexto digital para aprovechar sus principios de *autonomía, interactivi-*

dad, diversidad y apertura.

Downes (2020) revisó literatura del 2018 sobre el conectivismo como teoría del aprendizaje, y confirmó nuevamente la pertinencia de la red del conocimiento y el aprendizaje, con un énfasis en el uso de tecnología digital para mejorar y ampliar la interacción en línea. Para el autor, tal como aprenden idiomas, el conectivismo produce resultados positivos que exceden el contexto del curso individual: las personas que forman en un contexto conectivista aprenden a aprender y a producir nuevos conocimientos. Sin embargo, también precisó que el aprendizaje se planifica, diseña, implementa y evalúa, haciendo que su uso descienda de manera pertinente en múltiples disciplinas y en varios niveles de instrucción, en todo el mundo. Borna y Fouladchang (2018) examinaron el efecto del conectivismo y lo compararon con el método de traducción gramatical sobre el compromiso académico entre estudiantes. En este caso, la población estadística incluyó estudiantes de tercer grado de educación secundaria de la ciudad de Ramhormoz en Irán, cuyos resultados demostraron que el método de instrucción del conectivismo fue significativamente más eficaz que el método tradicional de gramática/traducción.

Sedano-Chiroque et al. (2020) encontraron que los factores disruptivos se presentan de forma súbita e interfieren el normal desarrollo de las actividades en todos los campos del quehacer humano, en el 2020 fueron dos: la emergencia sanitaria desencadenada por el SARS CoV 2 (Covid 19) y las medidas de aislamiento social como mecanismo de contención de la propagación infecciosa del mencionado virus. López-Morocho (2020) indicó que estas condiciones dieron lugar a la continuidad de la acción educativa formal, pero en forma remota, para lo cual se recurrió al empleo de las tecnologías de la información y la comunicación disponibles en el mercado, aunque no se da cuenta en la investigación de una redirección adecuada al campo del conectivismo. De esta investigación se recupera la noción de "disrupción".

Shrivastava (2018) examinó la importancia de la teoría y la tecnología del conectivismo para la creación de conocimiento en la comunicación intercultural. Los hallazgos se basan en el ejercicio diseñado y realizado por los facilitadores de dos universidades. Utilizó un enfoque de enseñanza centrado en el estudiante y una metodología orientada a resultados basada en los principios del conectivismo y la creación de conocimiento, y se demostró que con la utilización de métodos y reglas simples es posible introducir principios conectivistas con éxito en el proceso de aprendizaje. Esto se puede hacer sin derrocar por completo el paradigma de aprendizaje existente al aplicar cuatro principios simples: (1) proporcionar nodos, (2) construir conexiones, (3) orientación de salida, y (4) aprendizaje centrado en el estudiante. El enfoque de aprendizaje conectivista puede ser utilizado para proporcionar una experiencia de aprendizaje diferente y mejorada para los estudiantes. De esta investigación se recupera la noción de "nodos o nudos".

Desde el punto de vista teórico, esta investigación se orientó por una episteme del paradigma naturalista, de enfoque cualitativo. La teoría general es la teoría del interaccionismo simbólico de Blumer (1986) la cual sostiene que el aprendizaje ocurre en la interacción con las demás personas. La teoría sustantiva es el enfoque de competencias de Tobón (2015) quien considera que el aprendizaje debe evaluarse a través de los desempeños y la evidencia. La teoría temática de esta investigación fue el conectivismo, la cual es la conjugación de principios del constructivismo y el cognitivismo para el nuevo aprendizaje digital en este mundo tecnológico y globalizante Downes (2022).

Finalmente, el conectivismo explica el aprendizaje complejo no como una actividad individual, sino como una interrelación entre varios elementos, el aprendizaje se produce a través de las conexiones dentro de las redes Douglas et al. (2020); el conectivismo es la combinación de los principios explorados por la teoría del caos, redes neuronales artificiales, complejidad y auto-organización Solórzano Martínez y García Martínez (2016). El aprendizaje es un proceso que se desarrolla dentro de una variedad de ambientes que no necesariamente están bajo el control de la persona. De ahí que, el aprendizaje puede llevarse a cabo en la interacción con otros elementos que no sean humanos, por ejemplo, dentro de una organización o una base de datos, por lo tanto, prioriza la conexión especializada para la obtención de información, lo cual permite aumentar cada vez más su bagaje cultural y de conocimiento (Siemens, 2005).

MÉTODOS Y MATERIALES

Esta investigación se desarrolló desde un paradigma naturalista, de enfoque cualitativo, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) consideran que la investigación cualitativa permite acercarse al mundo desde fuera para entender, describir y explicar fenómenos sociales como es analizando experiencias de las personas, los documentos, las interacciones y comunicaciones. El tipo de investigación fue básica, llamada también fundamental cuyo propósito se centra en reunir la información y/o datos de la realidad para aportar al incremento del conocimiento de un determinado tema (Sánchez y Reyes, 2015). El diseño fue fenomenológico, cuyo propósito es la exploración, descripción, comprensión e interpretación de las experiencias de las personas con respecto al fenómeno y el descubrimiento de los elementos en común de tales vivencias Hernández-Sampieri y Mendoza (2018).

El corte temporal empleado fue sincrónico, el mismo que hace referencia a la actualidad y para el acopio de información se utilizaron entrevistas semiestructuradas Gonzáles-Díaz et al. (2021) y Gibbs (2007). Se empleó la entrevista, la cual se define como un diálogo abierto entre personas que a través de la comunicación permite aprehender un fenómeno Guerrero-Castañeda et al. (2017). El instrumento fue la guía de entrevista que orientó al investigador a la obtención de los datos de forma oral y personalizada. De forma previa, se hizo la guía de entrevista con cinco preguntas orientadoras, las cuales fueron consensuadas por los investigadores y luego sometida al criterio de un experto en investigación cualitativa, quien indicó que contenía coherencia y como orientadoras estaban bien planteadas.

Categorías, subcategorías y tabla de categorización

Tabla 1

Categorización de las disrupciones conectivistas

Categorías	Sub categorías
Autonomía	Entidades que se gobiernan así mismas
	Capacidad de desempeño por sí mismo
Interactividad	Proceso mediante el cual dos entidades se benefician por las propiedades que comparten
	Los individuos actúan en reciprocidad entre ellos y la información
Diversidad	Entidades en una red que pueden tener distintos estados
	Las personas son diferentes por naturaleza: la intersubjetividad es la base del conocimiento
Apertura	Está abierto para recepcionar información del medio
	Disposición a reflexionar sobre nuevas propuestas y nuevas formas de complejidad

Nota. Es una adaptación a partir de Downes, S. (2012), Connectivisn and Connective Knowledge, NonCommercial-ShareAlike CC BY-NC-SA. https://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf

Escenario de estudio y participantes

El escenario de esta investigación fue una escuela media denominada "Institución Educativa Almirante Miguel Grau N° 16", perteneciente a la Región de Educación Lima, República de Perú, es una escuela de gestión pública con una población de 576 estudiantes, cuenta con dos directivos, 31 docentes, tres auxiliares y siete personas que cumplen labores administrativas. La escuela forma estudiantes bajo el enfoque basado en competencias, práctica de valores, formación de conciencia ambiental y dominio de las tecnologías; está ubicada en el distrito tradicional "San Miguel", ciudad costera en la capital del Perú, tiene 46,753 pobladores (INEI, 1993) y cuenta con los servicios de agua, alcantarillado, energía eléctrica, transporte, servicios de telefonía e internet.

En esta investigación participaron seis docentes, dos directivos y 14 estudiantes. Dos docentes fueron varones y cuatro mujeres, con una media de 15.5 años de servicios en el nivel secundaria, tres de ellos, además, trabajan en otras instituciones educativas; todos son casados con hijos y cinco de ellos tienen condición de nombrados. Los directivos tienen mas de 25 años de servicios con estudios de posgrado y los estudiantes fueron del último año de educación media.

Los procedimientos empleados se iniciaron con la aprobación del proyecto de investigación por parte del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de procedencia de los investigadores, dictamen favorable del Comité de Ética en la Investigación; carta de aceptación de la dirección de la escuela media; se llevó a cabo una reunión informativa con los docentes de la escuela, otra reunión con los padres de familia para explicarles los alcances, objetivos y límites de la investigación y una tercera reunión con los estudiantes seleccionados como informantes para obtener su asentimiento. Para la recolección de los datos se empleó la plataforma virtual administrada por la Universidad, y la convocatoria se hizo mediante el enlace de la videoconferencia zoom.

Con los datos obtenidos a través de las entrevistas, se hizo el análisis de contenido, luego se realizó la codificación y los datos fueron declarados a un software cualitativo; una vez realizada la codificación se procedió a la y categorización, luego se enviaron las entrevistas a un experto para que de forma independiente haga la codificación, se encontró una coincidencia en el 90 % de los códigos, por lo que se asumió que la codificación de los investigadores era adecuada; a continuación se generaron las redes semánticas y la triangulación (Gonzáles-Díaz et al., 2021).

En esta investigación se consideraron los principios éticos de no maleficencia, no realización de actos negativos que atenten contra el bienestar; principio de beneficencia, principio de autonomía de los participantes y el principio de justicia. Se respetó el principio de confidencialidad. Se contó con el consentimiento informado debidamente firmado por los informantes. Se garantizó la integridad científica a través de la veracidad de los datos evitando toda forma de mala práctica en la investigación. Las citas y referencias se redactaron según las normas internacionales APA 7.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Autonomía

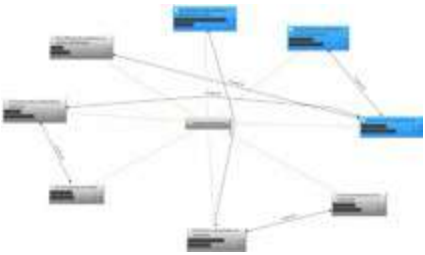
Los cambios que se dieron en pandemia afectaron en cuanto a los métodos y recursos tecnológicos asumidos a partir de las nuevas circunstancias; esto se dio porque las

personas ejercieron autonomía sobre la base de sus juicios y contextos en los que se desenvuelven, lo cual demanda capacidad para la reflexionar en torno a sus motivaciones y aceptación de la necesidad de los cambios, dado que los docentes son los que están en primera línea en la lucha por la alfabetización digital (Glaze, 2021).

En la categoría de autonomía, a través de la red semántica, se promueve la autonomía de los estudiantes basada en la motivación intrínseca que proyecta el docente como modelo. Pero no existe manera de identificar si los trayectos autónomos fueron adecuados en términos de aprovechar los nodos adecuados. En aquellos temas que no forman parte de las capacitaciones el docente se autocapacita con vídeos y tiene libertad de enseñanza con nuevas metodologías en tanto se adecuen al área curricular, aunque no hay garantías de que estas fuentes sean se integren a la noción conectivista de la educación, esto es, del carácter dialógico e intersubjetivo que da la experiencia y la reflexión de los contenidos a la luz de la dinámica informática. (Ver figura 1)

Figura 1

Red semántica de autonomía



Los resultados de esta investigación son parecidos a los hallazgos de Estrada-Ruiz y Flores-Rosales (2021); y Lay (2021) estableciendo que las oportunidades de crisis son los mejores momentos para aprender. Sin embargo, hay que tomar en cuenta a Comoglio y Minnaard (2020), que ubicaron resistencias en los estudiantes para los cambios que fueron asumidos con estrategias específicas. En esa misma línea Salazar (2021) recomendó nuevos métodos y técnicas didácticas para la enseñanza y el aprendizaje.

Interactividad

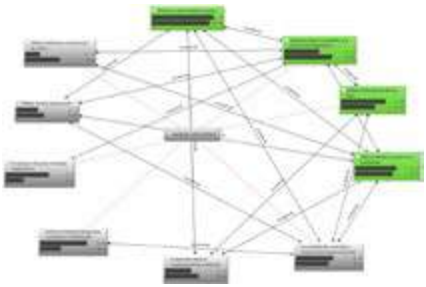
En cuanto a la interactividad del docente con el estudiante, fue un rasgo distintivo en la adaptación de los recursos tecnológicos y pedagógicos; esta experiencia implicó un aprendizaje mutuo, de constante capacitación y ajustes de los procesos educativos. Los hallazgos de esta investigación se explican por la teoría de la construcción social de Berger y Luckmann (2016) quienes indican que las actividades humanas, dentro de ellas la transmisión y construcción de saberes, se hace de manera social e intersubjetiva. Es consecuente con la teoría del aprendizaje (Skinner, 1965) quien sostuvo que el aprendizaje es activo/reactivo y las conductas acertadas de los estudiantes deben ser reforzadas en este sistema. Es también coherente con la propuesta teórica fundante de este escrito, de Siemens (2005), quien explicó que el aprendizaje ocurre a través de redes y nodos del conocimiento. Las tres bases teóricas redundan en la idea del interaccionismo (Blumer y Mugny, 1992), confirmando los fundamentos planateados.

En la categoría interactividad, a través de la lectura de la red semántica, se encontró que, por un lado, los docentes en la emergencia sanitaria aplicaron recursos tecnológicos diversos, asignaban tareas compatibles a la tenencia de dispositivos, aplicaron nuevos métodos en su enseñanza, y produjeron videos desde un guión. Por otro lado, se apreció que los estudiantes carecieron de dispositivos, a la vez que consultaban y extraían información de la web sin recursos dialógicos en la realidad. Sin embargo, si bien el docente indujo

al cuestionamiento y reflexión y emplearon el contexto para consensuar metodologías, no fue posible confirmar la creación de nodos intersubjetivos y dialógicos que dieran cuenta de la complejidad del contenido en realción a la realidad. De modo que la formalidad aprendida prepandémicamente se trasladó al aula virtual: se asignaban roles para el trabajo colaborativo, se utilizaron aplicativos móviles para las clases y herramientas de uso libre, se utilizaron vídeos para el desarrollo de clases, así como Word y Power Point, entre otros recursos didácticos, pero en ausencia de rescursos como debates, reformulación de programas de investigación clásicos, o utras metodologías que confirmasen la asociación de contenidos en marcos de infromación complejos y mayores, presentes en la red pero dirigibles hacia esos nodos, no fue posible confirmar la presencia del proceso requerido (Ver figura 2)

Figura 2

Red semántica de interactividad



Los resultados de esta investigación son parecidos a los hallazgos de Navarro Robles (2020) que estable que la interactividad construye relaciones personales de horizontalidad, reduciendo la verticalidad que se da en la comunicación, aplicándose esto a los procesos de enseñanza que las tecnologías y plataformas digitales han posibilitado. No fue posible identificar este proceso en el irrupción pandémica, pues no fueron visibles nodos de criticidad creativa, un elemento central en este proceso al canalizar información con conciencia y autonomía. Zeler (2021) desde un enfoque de redes de comunicación de las empresas (RQ1) en Chile y LatTam, en las Facebook, distingue que el 70% crean contenidos informativos para su divulgación de sus actividades a través de posts, diferente al enfoque interactivo que supone en un 30%. Esto implica que todavía no se reconoce el valor y potencial de la interactividad, en toda espera económica social, lo que ya se está aplicando en el terreno educativo, lo que evidencia que la educación sigue siendo la delantera del progreso de una sociedad.

Diversidad

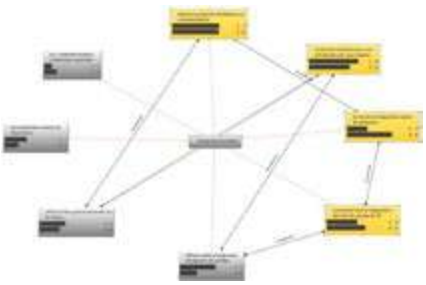
En cuanto a la diversidad, Marchesi (2009) estableció como objetivo al 2021 un Proyecto Iberoamericano para transformar la educación, reconociendo las desigualdades existentes, estableciendo la necesidad de educar en la diversidad, reconociendo que la centralidad y homogeneización del sistema educativo generan dificultades. La inclusión es la propuesta frente a la exclusión. La carencia de dispositivos, del acceso a internet, a luz y otros recursos esenciales, denotan la existencia de diversidad y problemas en los actores educativos. Los hallazgos de esta investigación evidencian que se aplicó el Programa del Ministerio de Educación en el Perú, brindando más de 200 recursos educativos digitales (Minedu, 2022), encontrándose estos en el Centro de Herramientas Pedagógicas y el Catálogo de Recursos digitales de la Plataforma PerúEduca https://www.perueduca.pe/#/home; lo que implica una buena base para iniciar procesos conectivistas

En la categoría diversidad, sin embargo, contextualizar la realidad implicó la inducción de procesos imaginarios, verbales, poco relativos a los mundos empíricos que son base de la

complejidad característica del universo. Los docentes utilizaron las redes sociales para divulgar sus cartillas y emplearon vídeos para el desarrollo de sus clases, pero no hubo evidencias de planos multidialógicos con los sitemas de información circundantes, evidenciando que se requieren de condiciones materiales concretas para el cumplimiento de los fines educativos coenctivistas, sean reales o virtuales (Ver figura 3)

Figura 3

Red semántica de diversidad



Los resultados de esta investigación coinciden con los hallazgos de Al-rahmi et al. (2020); Al-rahmi et al. (2021); Almulla (2021); Sayaf et al. (2021) quienes sostienen que los avances de la tecnología de la información y comunicación le dan sostenibilidad a la Educación; desde otro ángulo Coriñaupa Vargas (2020) enfoca la diversidad como posibilidades variadas para aprender, desde lo diversos contextos en donde aprender es un acto incluso de sobrevivencia.

Apertura

Los docentes usaron aulas virtuales como el *zoom* y el *meet* para las sesiones sincrónicas y el classroom para las sesiones asincronas; asimismo se emplearon las redes sociales como *Facebook* y *WhatsApp* para comunicarse con los padres de familia sobre las actividades que se estaba llevando a cabo en cada sesión. También tuvieron que aprender de manera rápida el manejo de las herramientas digitales, virtuales e informativas, para el dictado de su clase; adquirir dispositivos electrónicos para garantizar el dictado de los cursos, en uso permanente de internet, que fue el canal que permitió desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje. El Ministerio de Educación adoptó la decisión de recarga de línea de internet a los dispositivos de los docentes, lo que permitió la continuidad del proceso educativo. Los profesores recibieron capacitación gratuita de parte del ministerio de Educación de la municipalidad de Lima y, también por cuenta propia, produciendo así la alfabetización digital de los procesos y por ende de los estudiantes. Sin embargo, no hay evidencia de nodos donde se percibiese la disposición a reflexionar sobre nuevas propuestas y nuevas formas de complejidad. Hay quienes se resistieron a los cambios, pero en la mayoría de profesores hubo una actitud positiva a la adaptación, pero de manera espontánea y sin las herramientas dialógicas, intersubjetivas y de complejidad que requiere entender la educación conectivista.

En cuanto a la lectura de la red semántica de la dimensión apertura, se encontró que los contenidos se desarrollan de forma prioritaria a nivel teórico. El docente desconocía los aplicativos TIC y no estaba alfabetizado en lo digital. Sin embargo, generó tutoriales; realizó investigaciones de revisión teórica con fines de mejorar el dominio de las TIC. Pero el esfuerzo distó de dar cuenta de nodos crítico-creativos a la luz del conocimiento disponible transversalemente (Ver figura 4)

Figura 4

Red semántica de apertura

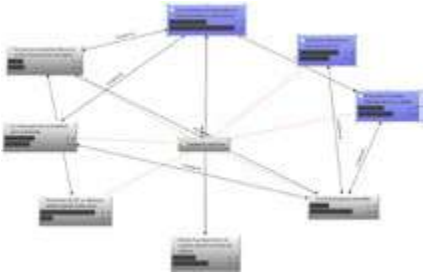
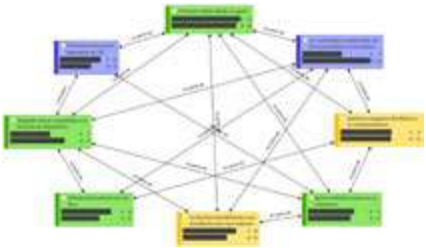


Figura . Triangulación



CONCLUSIONES

No se percibió el aprovechamiento de los principios del conectivismo en los docentes de la escuela de educación media donde se implementó la investgación. A pesar de que el cuerpo docente se abocó a la producción de videos, instructivos, tutoriales con guion y mistró interés en perfeccionar su alfabetismo digital junto al estudiante. Debido a la ausencia de espacios geográficos disponibles, los contenidos se desarrollaron a nivel teórico, lo que no sostiene la idea de un nodo o nudo donde fuese posible potenciar las relaciones características del conectivismo. Para la integración de los docentes en un espacio virtual accesible a todos y bajo los mismos lineamientos, se capacitaron en el programa "PerúEduca" y a partir de ello, contextualizaron sus prácticas educativas, pero el proceso resultó ser espontáneo, y no previó el tamaño del problem disruptivo traido por la pandemia. El docente, aplicó nuevas tecnologías en su acción de enseñanza, retroalimentó a sus estudiantes para que superen las dificultades que tenían en las plataformas, utilizó herramientas virtuales de acceso libre, asignó tareas compatibles a la tenencia de dispositivos, sin embargo, el docente, desde el inicio del confinamiento desconocía los aplicativos de TIC para el desarrollo de sus clases con fines dialógicos y de intersubjetividad a la aluz de los inmensos marcos de conocimiento.

Estos resultados son explicados desde la teoría del interaccionismo simbólico de Blumer y Mugny (1992), donde se establece que la interacción configura el comportamiento humano, por lo que a menor incidencia de la interacción conectiva, menor eficiencia de la educación.

También se explica el proceso de aprendizaje bajo el enfoque de competencias que garantiza la continuidad de los procesos educativos en todos sus niveles (Tobón, 2015), esto significó la contextualización de las asignaturas en función de las competencias y capacidades que desarrollaron los estudiantes en época de pandemia; a ello se suma el enfoque conectivista Downes (2022), que sostiene que el aprendizaje se da como resultado de las interrelaciones de varios elementos y conexiones de redes y vínculos individuales y grupales, que garantizaron la continuidad de los procesos educativos; por todo ello, se concluye que la disrupción hizo preacria la aplicación de las premisas esenciales del enfoque conectivista, en la educación básica de los estudiantes secundarios, durante la emergencia sanitaria en el 2020 y 2021.

REFERENCIAS

Al-Rahmi, A. M., Shamsuddin, A., Alturki, U. T., Aldraiweesh, A. A., Yusof, F. M., Al-rahmi, W. M. & Aljeraiwi, A. A. (2021). The Influence of Information System Success and Technology Acceptance Model on Social

Media Factors in Education. *Sustainability 13*(14), 7770. https://doi.org/10.3390/su13147770

Al-rahmi, W. M., Alzahrani, A. I., Yahaya, N. B., Alalwan, N. & Kamin, Y.B. (2020). Digital Communication: Information and Communication Technology (ICT) Usage for Education Sustainability. *Sustainability 12*(12), 5052. https://doi.org/10.3390/su12125052

Almulla, M. (2021). Technology Acceptance Model (TAM) and E-Learning System Use for Education Sustainability. *Academy of Strategic Management Journal, 20*(4). https://www.abacademies.org/articles/technology-acceptance-model-tam-and-elearning-system-use-for-education-sustainability-11056.html

Augé, M. (2000). *Los no lugares. Espacios de anonimato. Una antropología sobre la modernidad.* GEDISA editorial. Barcelona.

Bernal-Garzón, E. (2020). Aportes a la consolidación del conectivismo como enfoque pedagógico para el desarrollo de procesos de aprendizaje. *Revista Innova Educación*, *2*(3), 394-412. https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.002

Berger, P. y Luckmann, T. (2016). *The Social Construction of Reality.* Routledge. eBook ISBN 9781315775357. https://doi.org/10.4324/9781315775357

Blumer, H. (1986). *Simbolic Interactionismo. Perspective and Method*. University of California Press. ISBN 978-0520056763

Blumer, H. y Mugny, G. (1992). *Psicología social. Modelos de interacción.* Centro Editor de América Larina. ISBN: 9502520823. http://biblioteca.psi.uba.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=1486

Borna, M., & Fouladchang, M. (2018). The Comparison Of effectiveness Connectivism Instructional Method With Grammar-Translation Method On Students' Academic Engagement In EFL. *Modern Journal of Language Teaching Methods, 8* (4), 88-98. http://dx.doi.org/10.26655/MJLTM.2018.4.5

Byung-Chul, H. (2022). *No-cosas. Quiebres del mundo de hoy.* Taurus. ISBN 9788430624348

Cepal (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.* Informe Covid 19 CEPAL-UNESCO. Cepal Oficina de Santiago. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

Castro Aniyar, D. (2014). Más acá de la razón. *Utopía Y Praxis Latinoamericana,* 4(7). Recuperado a partir de https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/18284

Castro Aniyar, D. (2022). La Predicción en Ciencias Sociales. En Castro Aniyar, D., Jácome, J.C., Cedeño Astudillo, L., Pontón Cevallos, D. Arroyo Baltán, L.T. *El Futuro del Delito*. Editorial Mawil. https://mawil.us/repositorio/index.php/academico/catalog/book/20

Comoglio, M. y Minnaard, C. L. (2022). *Desafíos y adaptaciones en el proceso de enseñanza en las distintas cátedras de la facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora en tiempos de pandemia.* Comisión de investigaciones científica: Instituto de investigación de tecnología y educación. https://digital.cic.gba.gob.ar/handle/11746/10759

Coriñaupa Vargas, F. (2020). Sin Estándar, pero con principios: educar en la diversidad. *Revista Educación. Vol. XXVI*(1). 29-35. DOI: 10.33539/education.2020.v26n1.2181. https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2181/2248

Cueva, J., García, A. y Martínez, O. (2019). El conectivismo y las TIC: Un paradigma que impacta el proceso enseñanza aprendizaje.

Revista Scientific, 4(14), 205-227, e-ISSN: 2542-2987. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.10.205-227

Delgado, P. (2021, octubre 27). *Reimaginar la educación para ayudar a los estudiantes a prosperar*. Institute for the future in education Tecnológico de Monterrey. (Publicación de blog). https://observatorio.tec.mx/edu-news/reimaginar-la-educacion-rol-universidades

Gonzáles-Díaz, R. R., Acevedo-Duque, Á. E., Guanilo-Gómez, S. L. y Cruz-Ayala, K. (2021). Ruta de Investigación Cualitativa–Naturalista: una alternativa para estudios gerenciales. *Revista de ciencias sociales*, *27*(4), 334-350. ISSN-e 1315-9518

Dogan, M. E. (2014). A Theory for Knowing in the Network Society: Connectivism. *International Journal of Information Communication Technologies and Human Development*, *6*(4), 21–31. https://doi.org/10.4018/ijicthd.2014100103

Douglas, J., Kilpatrick, S., Katersky Barnes, R., Alderson, R. & Flittner, N. (2020). Embedding tertiary education in rural communities: building 'warm connections. *Studies in Continuing Education*, *42*(1), 61–74. https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1548435

Downes, S. (2012). *Connectivisn and Connective Knowledge.* National Research Council Canada. ISBN: 978-1-105-77846-9. https://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf

Downes, S. (2020). Recent Work in Connectivism. *European Journal of Open, Distance and E-Learning, 22*(2), 113–132. https://doi.org/10.2478/eurodl-2019-0014

Downes, S. (2022). Connectivism. *Asian Journal of Distance Education*, *17*(1), 58–87. https://doi.org/10.5281/zenodo.6173510

Estrada-Ruiz, M. J. y Flores-Rosales, C. C. (2021). Cambios y adaptaciones juveniles en pandemia. *XXVI Verano de la ciencia 10*. ISSN 2395-9797. 1-4. http://repositorio.ugto.mx/handle/20.500.12059/5997

Fuente, O. (2022, 7 abril). *Tendencias tecnológicas y empresariales que volverán a cambiar el mundo.* IEBS. (Publicación de blog). https://www.iebschool.com/blog/tendencias-empresariales-innovacion-innovacion/

Glaze, A. L. (2021). Acceptance, confidence, and time: Exploring dynamics of middle and secondary science teacher autonomy in teaching evolution in the Southeastern United States. *Eurasian Journal of Science and Environmental Education*, *1*(1), 63-75. https://doi.org/10.30935/ejsee/11872

Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. SAGE Publications LTD. DOI https://doi.org/10.4135/9781849208574

Giraldo Giraldo, Y., Moreno Montoya, J. F., Madrigal Zuluaga, N., Alzate Echavarría, M., Torres Zapata, C., Hincapié, Aguirre, N., Pérez Palacio, A. C., Salgado Pérez, A. G., y Morales Betancur, J. D. (2021). Relación entre el uso de redes sociales y las funciones ejecutivas. *Poiésis (40),* 57-72. DOI: https://doi.org/10.21501/16920945.4054

Guerrero-Castañeda, R. F., Menezes T. M. y Ojeda-Vargas, M. G. (2017). Características de la entrevista fenomenológica en investigación en enfermería. *Revista Gaúcha Enfermería 38*(2): e67458. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2017.02.67458

Ha, T., Dauenhauer, B. & Krause, J. (2022). Facilitating Alternative Assessment with Technology in Physical Education. *Strategies, 35*(2), 36-39. https://doi.org/10.1080/08924562.2022.2031379

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México: Mc Graw Hill. ISBN: 978-1-4562-6096-5

INEI [Instituto Nacional de Estadística e Informática] (1993). *Censos Nacionales 1993. IX de Población y VI de Vivienda.* Sistema de consulta de resultados censales. http://censos.inei.gob.pe/bcoCuadros/CPV93Cuadros.htm

itTrends (2022, 28 febrero). *Las soluciones de inteligencia artificial mas innovadoras.* Newsletter. (Publicación de blog). https://www.ittrends.es/inteligencia-artificial/2022/02/las-soluciones-de-inteligencia-artificial-mas-innovadoras-de-2022

López-Morocho, L. R. (2020). Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: pedagogía en tiempos de pandemia. *Digital Publisher CEIT, 5*(5-2), 98-107. https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.347

Lovón, M. A. y Cisneros, S. A. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones, 8* (SPE3), e588. Doi: http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588

Marchesi, Á. (2009). Las Metas Educativas 2021: Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, *4*(12), 87-157. ISSN 1850-0013

Martin, F., Dennen, V. P. & Bonk, C. J. (2020). A synthesis of systematic review research on emerging learning environments and technologies. *Educational Technology Research and Development, 68*, 1613 - 1633. https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-020-09812-2

Minedu [Ministerio de Educación] (2022). *Plataforma Perú educa. Centro de Herramientas Pedagógicas y el catálogo de Recursos Digitales.* Perú-Educa. https://www.perueduca.pe/#/home

Mosquera Uzcátegui, D. y Aguilar Castro, J. L. (2019). 7. Eco-conectivismo: modelando el conocimiento conectivo. *Revista Educare - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, *23*(3), 158–185. https://doi.org/10.46498/reduipb.v23i3.1173

Navarro Robles, M. (2020). Comunicación horizontal e interactividad. En J.C. Figuereo Benítez (Coord.). *Estudios multidisciplinarios en comunicación audiovisual, interactividad y marca en la red* (pp. 97-112). Sevilla: Egregius. https://hdl.handle.net/11441/95642

Sharma, N., Sharma, R. y Jindal, N. (2021). Machine Learn-ing and Deep Learning Applications-A Vision. *Global Transitions Proceedings Published by Elsevier B.V. on behalf of KeAi Communications Co., Ltd. S2666*-285X (21)00004-2 GLTP 9. https://doi.org/10.1016/j.gltp.2021.01.004org/10.1016/j.gltp.2021.01.004

This is a PDF le of an article that has undergone enhancements after acceptance, such as the addition

of a cover page and metadata, and formatting for readability, but it is not yet the denitive version of

record. This version will undergo additional copyediting, typesetting and review before it is published

in its nal form, but we are providing this version to give early visibility of the article. Please note that,

during the production process, errors may be discovered which could affect the content, and all legal

disclaimers that apply to the journal pertain.

This is an open access article under the CC BY-NC-ND license

(http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

OPS [Organización Panamericana de la Salud] (2020, 11 marzo). *La OMS caracteriza a COVID – 19 como una pandemia.* OPS. (Publicación de blog). https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia#:~:text=La%20epidemia%20de%20COVID%2D19,un%20gran%20n%C3%BAmero%20de%20personas.

Ovalles-Pabon, L. (2014) Conectivismo, ¿Un nuevo paradigma en la educación actual?. *Mundo FESC, Vol. 4,* Nº. 7, 72-79. ISSN-e 2216-0388, ISSN 2216-0353

Rubio, I. (2022, 8 enero). CES 2022: el año que mira hacia el metaverso y la tecnología espacial. *El País.* https://elpais.com/tecnologia/2022-01-09/ces-2022-el-ano-que-mira-hacia-el-metaverso-y-la-tecnologia-espacial.html

Salazar, L. E. (2021). *Adaptaciones curriculares para la Docencia remota por la Pandemia COVID 19*. Academia. https://www.academia.edu/45142999/Adaptaciones_Curriculares_para_la_Docencia_Remota_por_la_Pandemia_COVID_19

Sánchez-Cabrero, R., Costa-Román, Ó., Mañoso-Pacheco, L., Novillo-López, M. y Pericacho-Gómez, F. (2019). Orígenes del conectivismo como nuevo paradigma del aprendizaje en la era digital. *Educación y Humanismo*, *21*(36), 113–136. https://doi.org/10.17081/eduhum.21.36.3265

Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Business Support Aneth S.R.L. ISBN: 9786124684227

Sedano-Chiroque, F. L., Rojas-Miliano, C. & Vela-Ruiz, J. M. (2020). Perspective on the Primary Prevention of COVID-19: COVID-19 desde la perspectiva de la prevención primaria. *Revista De La Facultad De Medicina Humana*, *20*(3), 4. https://doi.org/10.25176/RFMH.v20i3.3031

Sayaf, A. M., Alamri, M. M., Alqahtani, M. A. & Al-rahmi, W. M. (2021). Information and Communications Technology Used in Higher Education: An Empirical Study on Digital Learning as Sustainability. *Sustainability 13*(13), 7074; https://doi.org/10.3390/su13137074

Shrivastava, A. (2018). Using connectivism theory and technology for knowledge creation in cross-cultural communication. *Research in Learning Technology, 26*. https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2061

Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2.* https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/Connectivism.pdf

Skinner, B. F. (1965). *Science and human behavior*. Free Press. ISBN13: 9780029290408

Solórzano Martínez, F., & García Martínez, A. (2016). Fundamentos del aprendizaje en red desde el conectivismo y la teoría de la actividad. *Revista Cubana de Educacion Superior*, *35*(3), 98–112.

Tobón, S. (2015). *Formación integral y competencias Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación.* Editorial ECOE. https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica_y_evaluacion/links/59a2edd9a6fdcc1a315f565d/Formacion-integral-y-competencias-Pensamiento-complejo-curriculo-didactica-y-evaluacion.pdf

Torres-Ortiz, J. A. y Bernabé-Corrêa, T. E. (2020) Aspectos pedagógicos del conectivismo y su relación con redes sociales y ecologías del apren-

dizaje. *Revista Brasileira de Educação v. 25* e250026 2020. http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782020250026

Utecht, J. & Keller, D. (2019). Becoming Relevant Again: Applying Connectivism Learning Theory to Today's Classrooms. *Critical Questions in Education, 10*(2), 107-119. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1219672.pdf

Unesco (2022, 25 setiembre). *Transformar los entornos de aprendizaje y formación.* Programa de acción mundial para la educación para el desarrollo sostenible. (Publicación de blog). https://es.unesco.org/gap/prioridad-accion/aprendizaje.

Vallejo, P., Zambrano, G., Vallejo, P. Y. y Bravo, G. M. (2019). Importancia del Conectivismo en la inclusión para mejorar la Calidad Educativa ante la tecnología moderna. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria koinonía, 4*(8). http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v4i8.297

van Driel, J. H., Bulte, A. M., & Verloop, N. (2005). The conceptions of chemistry teachers about teaching and learning in the context of a curriculum innovation. *International Journal of Science Education, 27*, 303 - 322.

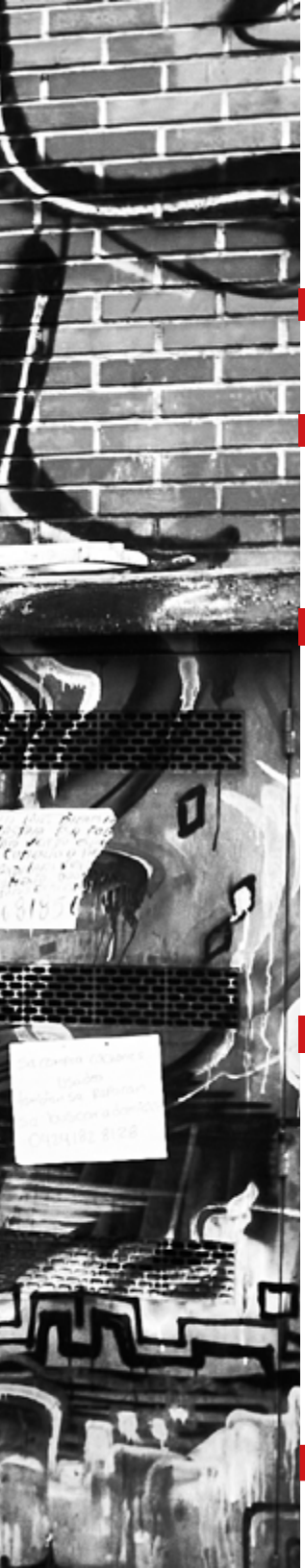
Vas, R., Weber, C., & Gkoumas, D. (2018). Implementing connectivism by semantic technologies for self-directed learning. *International Journal of Manpower*, *39*(8), 1032–1046. https://doi.org/10.1108/IJM-10-2018-0330

Yu, H. & Ha, T. (2021). The "APPropriate" Use of Technology for Assessment in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 92*, 58 - 61.

https://doi.org/10.1080/07303084.2021.1899540

Zeler, I. (2021). Comunicación interactiva de las empresas chilenas en Facebook: un estudio comparativo con las empresas latinoamericanas. *Obra Digital 20.* https://doi.org/10.25029/od.2021.281.20

Zulkifley, M., Nor, U., & Siti, Y. (2018). An Evaluation of Structural Model for Independent Learning Through Connectivism Theory and Web 2.0 towards Students' Achievement. In *Proceedings of the International Conference on Applied Science and Engineering (ICASE 2018)*. Atlantis Press. ISBN 10.2991/icase-18.2018.1



ENCUENTROS | Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico pp: 184-195

PERCEPCIÓN DE LA GESTIÓN COORDINADA EN EL ACCESO A LA SALUD Y SUS VINCULANTES EDUCATIVOS, CON RESPECTO A ADOLESCENTES EN RIESGO DE DESPROTECCIÓN FAMILIAR.

Perception of coordinated management in access to health and its educational constraints, with respect to adolescents at risk of lack of family protection.

Felipe Guizado Oscco
Universidad César Vallejo, Perú.
fguizadoo@ucv.edu.pe
https://orcid.org/0000-0003-3765-7391

Yolanda Tello Sifuentes
Universidad César Vallejo, Perú.
ytellos76@ucvvirtual.edu.pe
https://orcid.org/0000-0002-5287-2877

María Milagros la Rosa Valladares
Universidad César Vallejo, Perú.
mmlarosa@mimp.gob.pe
https://orcid.org/0000-0003-4152-8496

Maribel Cecilia Rangel Magallanes
Universidad Privada de Tacna.
Tacna, Perú
rangelundc@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-5862-4145

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.11118203

RESUMEN

Esta investigación se propone identificar percepciones de la gestión coordinada entre el acceso a la salud y funciones publicas educativas de los adolescentes en riesgo de desprotección familiar atendidos en la Unidad de Protección Especial Lima. Mediante prueba correlativa se obtiene una correlación causal en un 23,5% del acceso a la educación y salud de adolescentes en riesgo de desprotección familiar respecto de la percepción de la gestión coordinada desarrollada por operadores públicos. La muestra es de 80 participantes escogidos de manera no probabilística estratificada entre los roles de la función pública salud. Se concluye que es de suma importancia la percepción de la gestión de los operadores de las instituciones públicas para interactuar con los adolescentes a partir de la coordinación, colaboración, cooperación y coherencia en el sector.

Palabras claves: Gestión coordinada; desprotección; educación; salud; Lima.

ABSTRACT

This research aims to identify perceptions of coordinated management between access to health and public educational functions among adolescents at risk of lack of family protection in the Lima Special Protection Unit (Unidad de Protección Especial - Lima). Through a correlative test, we obtained 23.5% causal correlation of the access to education and health of adolescents at risk of family vulnerability with respect to the perception of coordinated management developed by public operators. The sample is made up of 80 participants chosen in a non-probabilistic way, through stratified selection, among the roles of the public health function. We concluded that the perception of the management of the operators of public institutions is of the utmost importance to interact with adolescents, based on coordination, collaboration, cooperation and coherence in the sector.

Keywords: Coordinated management; Unprotection; education; health; Lima

RECIBIDO: 25/08/2023 ACEPTADO: 29/11/2023

INTRODUCCIÓN

El fundamento de la inversión en políticas sociales adquiere sentido solamente si logra resolver necesidades objetivadas, como en el caso de la atención a adolescentes provenientes de familias en situación de riesgo (CEPAL, 2023).

En los últimos veinte años se ha promovido una renovación del abordaje a los servicios públicos en el Perú, en aras de resolver los problemas de las poblaciones vulnerables, entre ellos los adolescentes, en virtud de la reciente fuerza de ley en el Código del Niño y Adolescente (Ley 27337-PROMUDEH, 2000). Pero los medidores sociales no son auspiciosos 17 años después: en los informes del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) con base en el Censo 2017, se obtuvo que 440 mil 591 adolescentes, entre 14 a 19 años de edad, habrían declarado que no estudiaban, no trabajaban, ni recibían información, representando el 15,1% de su población. El mismo informe señala que el 27,6% de adolescentes no tiene cobertura de seguro de salud de ningún tipo (INEI, 2017).

En virtud de lo expuesto, este estudio tiene como objetivo determinar la incidencia de la gestión coordinada en el acceso a la salud de adolescentes en situación de riesgo de desprotección familiar durante el 2022.

Una ***gestión coordinada*** se define como el proceso mediante el cual se genera una sinergia entre las acciones y los recursos de cada uno de los involucrados dentro del área de la gestión pública, que a su vez va construyendo el conjunto de reglas mediante las que los participantes tengan motivos para cooperar:

> *"Entiendo por 'coordinar' el proceso mediante el cual se va generando sinergia entre las acciones y los recursos de los diversos involucrados en un campo concreto de gestión pública, al mismo tiempo que en dicho proceso se va construyendo (o re-definiendo en caso de su preexistencia) un sistema de reglas de juego formales e informales a través de los cuales los actores participantes encuentran fuertes incentivos a cooperar, más allá de sus intereses e ideologías particulares, habitualmente en conflicto entre sí" (Repetto, 2005, p. 2)*

Este proceso implica una reformulación del problema social pues identifica el multifactor y se actúa pensando en éste. Ello genera coordinación a partir de la selección de prioridades, al asumir una determinada responsabilidad, para el logro de los objetivos planteados por los responsables de las políticas y programas sociales

En referencia al contexto de la atención a niños, niñas y adolescentes por parte del Estado y, pese a los avances en cuanto a la legalidad y normatividad para asegurar los derechos como la educación y salud en los adolescentes, aún se encuentran dificultades para actuar articuladamente a través de coordinaciones multisectoriales. La experiencia observada muestra problemas en aspectos como trasparentar las acciones y las informaciones sobre las actuaciones estatales a favor de los adolescentes. Esto conlleva a diagnósticos poco científicos que generan desinformación o información parcial sobre la situación de riesgo que se quiere comprender. Sin embargo, las tendencias más importantes en ciencias sociales contemporáneas apuntan a la comprender la política pública desde diagnósticos acertados de la dimensión situacional, y no por contextos indirectos como la coyuntura o los problemas estructurales, por lo que los diagnósticos densos o triangulados, así como sus prospecciones, serán desde ahora mucho más importantes (Castro Aniyar, 2022; Castro Aniyar et al., 2019)

CEPAL (2021) realizó una investigación tanto cualitativa y cuantitativa sobre la pertinencia y alcances de la inversión pública en niños, niñas y

adolescentes en tres países: Chile, Costa Rica y Perú, en la que evalúa la asignación del presupuesto dirigido a estrategias de protección que favorezcan a la niñez y adolescencia. El resultado publicado indica que Perú cuenta con 93 programas dirigidos a niñez. Sin embargo, es poco difundida la existencia de estos programas sociales y, entre ellos, no son destacables diseños de coherencia ni articulación, ni programática, ni retroalimentativa, ni presupuestaria, proponiendo monitoreo del diseño de sus programas, lo cual incluye a los programas de salud y educación.

Sin embargo, los modelos de gestión coordinada son realizadas corrientemente en otros países de la región. La Secretaría Técnica de Planificación del desarrollo económico y social de Paraguay (Paraguay, 2020) define "una metodología de trabajo articulado y coordinado en el territorio" (p. 26) con la finalidad de establecer condiciones no solo entre agencias públicas, sino también entre comunidad y Estado. Ejemplos como este abundan en la región como ya reportaba el informe de la CEPAL (2014) sobre la Gestión Pública en América Latina y el Caribe, y el BID (2017)

La gestión coordinada genera la articulación de acciones a partir de la selección de prioridades, definidos los propósitos y las responsabilidades, para el logro de los objetivos planteados por los responsables de las políticas y programas sociales (Repetto 2005). Para Espinoza et. al (2018) se resalta la creación de canales eficientes de comunicación a nivel de las instituciones como en la práctica e las implementaciones. Así, todos participan desde el diseño, la ejecución y la evaluación de los programas sociales. Coincide Novas (2018) en que tal proceso supone el intercambio de experiencias ciudadanas, de gobiernos locales/regionales y especializadas.

En virtud de estas realidades, este manuscrito indaga acerca de las percepciones de los actores sociales y agencias en relación a la coordinación de gestiones públicas y su eficiencia en el desarrollo de la política social. En otras palabras ¿Existe una asociación estadística entre una posible percepción negativa de la gestión coordinada entre agentes públicos de salud que incida en la eficiencia de las medidas de protección?

Adolescencia, protección y salud

Morales (2020, p.45) indica que la adolescencia es:

> *"Una fase de ciclo vital caracterizada por una serie de transformaciones que son el precedente de la asunción de un rol adulto, dichas transformaciones se viven como duelos y pérdidas, lo que provoca una crisis"*

Las condiciones de riesgo pueden ser personales, familiares o sociales, que suele destacar un patrón de comportamiento temerario en la relación intergeneracional del joven. La complejidad del fenómeno es claramente multifactorial por lo que las estrategias de intervención se deben establecer de forma multidisciplinaria a fin de contar con gestiones que disminuyan los riesgos y potencializar conductas más saludables.

La relación entre salud y protección social es persistente en las investigaciones. Sánchez (2019) analizó el resultado de las encuestas a adolescentes de 15 a 19 años de edad que confirman que el embarazo adolescente está asociado al abandono de los estudios a corto plazo, o el bajo desempeño escolar. También encontró que las características difieren según lugar de procedencia entre Lima metropolitana versus otras regiones de la costa, sierra o selva, por lo que es estimable también la existencia de multifactores culturales, familiares y socioeconómicos.

En el Perú, la normativa es explícitamente garantista aunque no resulta vinculante en el plano social. El país promueve el fortalecimiento del derecho Universal en Salud en la Ley N°29344-PCM (2009) en el que, in-

cluyendo a las y los adolescentes, se fomenta que la población en todo el ámbito nacional acceda a seguro de salud a fin de recibir: "un conjunto de atenciones de salud con carácter preventivo, promocional, recuperativo y de rehabilitación" (UNICEF, 2018, p.14), con inmediatez y sin exclusión.

La variable salud del ángulo de protección al sector adolescente se basa en los principios internacionales de UNICEF (2018, p. 26):

a. Disponibilidad (que los servicios de salud deben asequible a todos);

b. Disponibilidad con cuatro dimensiones: no discriminación, cercano los más posible a su lugar de residencia, posible conforme a su situación económica y comprensible a la información y confidencialidad;

c. Cordialidad del servicio y acorde a su cultura, género y ciclo de vida y

d. Atención científica en condiciones sanitarias adecuadas.

Sin embargo, las cifras indicadas arriba muestran que el país está aun lejos de alcanzar estos objetivos. Estre artículo considera que la ausencia o precaria coordinación de la gestión pública es un factor cricial de esta lejanía.

MÉTODO

Se utilizaron fuentes directas dado que se recogieron datos entre los adolescentes en riesgo de desprotección familiar a través de la aplicación de encuesta. El diseño fue no experimental, y se buscó determinar el nivel correlacional causal por la relación de asociativa entre las variables. También es transversal porque recoge y valora los datos en un solo momento del proceso de investigación a la vez que se incluyen en la encuesta a los actores involucrados en el proceso, no solo adolescentes.

Según la data de admisión al año 2022 en la Unidad de Protección Especial Lima (UPE Lima) se atendieron a 80 adolescentes entre 12 a17 años de edad en situación de riesgo de desprotección familiar, constituyéndose en una población finita. La muestra es de 80 adolescentes entre las edades de 12 a 17, en situación de riesgo de desprotección familiar, que vienen siendo atendidos por los profesionales de la UPE Lima. Estos acuden al servicio para continuar con atenciones especializadas conforme a un plan de intervención individual en proceso de atención hasta mayo 2022.

En relación a la técnica de encuesta, de investigación primaria, la herramienta de recolección de datos fue de escalamiento tipo Likert. Por tanto se trata de una prueba perceptivo-actitudinal: se realiza la presentación de juicios ante los cuales se pide la reacción de los colaboradores, luego estas afirmaciones son dirigidas al objeto de actitud que se está midiendo, a nivel de concepto y actividad (Hernández 2014).

Es de construcción propia con validación y confiabilidad, aplicado a una población censal. La constatación de hipótesis correlacional causal se realizó a partir del análisis no paramétrico como la chi cuadrado x^2, así como también con el estadígrafo Nagelkerke porque son variables cualitativas, cuyo nivel de medición de la variable es ordinal (Hernández 2014).

Dado que la medición de Likert es perceptiva no puede arrojar conclusiones sobre la calidad de la salud, la profundidad del programa y, sobre todo, sobre la efectiva coordinación de políticas en el sector publico. La investigación entiende que es incompetente para medir políticas publicas coordinadas, pero sí es pertinente para identificar procesos perceptivos que podrían contaminar las agendas públicas.

RESULTADOS

A partir del diseño adoptado y considerando el nivel descriptivo del estudio, Bernal (2010) "se trata de identificar acontecimientos, situaciones, cualidad, características del objeto de estudio" (p. 113).

Se obtienen los siguientes hallazgos: El 52,5% de los encuestados perciben que la gestión articulada desarrollada denota nivel bueno. Así mismo perciben como buena la coordinación (81,3%) la colaboración (51,3%) la cooperación (66,3%) y la coherencia (23,8%) en cuanto a la labor con los adolescentes en situación de riesgo de desprotección familiar en la Unidad de Protección Especial Lima.

Con respecto al acceso a la salud de los adolescentes en riesgo familiar el estudio demuestra que el 92,5% de los encuestados perciben que son poco accesibles estos derechos. Y de manera específica el 91,3% señala que es poco accesible la educación y el 83,8% indica que es poco accesible la salud para los adolescentes en riesgo familiar.

Para la prueba de hipótesis se tienen los siguientes hallazgos:

Tabla 1

Pseudo R cuadrado

Cox y Snell	,106
Nagelkerke	,235
McFadden	,187
Función de enlace: Logit.	

En la tabla 1, la prueba de contraste de la razón de verosimilitud, determina que el modelo logístico tiene significancia (x2=8,984; p<0,05). Ello representa que se percibe que la gestión coordinada incide de manera significativa en el acceso a la salud de adolescentes. También, el valor de Pseudo R cuadrado a través de Nagelkerke (0,235) precisa la existencia de la dependencia en un 23,5% de la variable acceso a la salud de adolescentes en riesgo de desprotección familiar respecto de la variable independiente gestión articulada desarrollada por la Unidad de Protección Especial Lima.

Tabla 2

Pseudo R cuadrado

Cox y Snell	,124
Nagelkerke	,256
McFadden	,199

Función de enlace: Logit.

En la tabla 2, la prueba de contraste de la razón de verosimilitud, determina que el modelo logístico tiene significancia (x2=10,616; p<0,05). Ello representa que se percibe que la gestión coordinada incide de manera significativa en el acceso a la educación de adolescentes. También, el valor de Pseudo R cuadrado a través de Nagelkerke (0,256) precisa la existencia de la dependencia en un 25,6% de la variable acceso a la educación de adolescentes en riesgo de desprotección familiar respecto de la variable independiente ***gestión coordinada*** desarrollada por la Unidad de Protección Especial Lima

Tabla 3

Pseudo R cuadrado

Cox y Snell	,040
Nagelkerke	,189
McFadden	,068
Función de enlace: Logit.	

En la tabla 3, la prueba de contraste de la ***razón de verosimilitud***, determina que el modelo logístico tiene significancia (x2=3,278; p<0,05). Ello representa que en la gestión coordinada incide de manera significativa en el acceso a la salud de adolescentes. También, el valor de Pseudo R cuadrado a través de Nagelkerke (0,189) precisa la existencia de la dependencia en un 18,9% de la variable acceso a la salud de adolescentes en riesgo de desprotección familiar respecto de la variable independiente gestión articulada desarrollada por la Unidad de Protección Especial Lima.

DISCUSIÓN

La investigación arroja que la gestión coordinada en el acceso a la salud es percibida como buena por parte del 52,5 % de los adolescentes atendidos en la Unidad de Protección Especial. Ello permite inferir que el sector viene recibiendo una atención articulada aceptada o legitimada en los referente al acceso a la educación. Se observa propicia la percepción sobre la comunicación fluida entre los gestores del servicio y los profesionales de la institución educativa o del centro de salud. El 81,3% aprecia que la coordinaciones desarrolladas por los gestores de la UPE es de nivel bueno.

Sobre la dimensión colaboración, el 51,3% de los encuestados afirma que el nivel es bueno y coincide con lo señalado en la investigación de Ortiz et al., (2018) cuando señala que en la gestión articulada debe aprovecharse oportunidades de gestión colaborativa en el que ambas partes de los actores internalicen los compromisos para el cumplimiento de objetivos tanto en la satisfacción de necesidades como en el caso específico del adolescente atendido, así como, por parte del gestor de la Unidad de Protección Especial Lima.

Aunado a la dimensión de cooperación que está en relación directa con el intercambio de información entre las partes de quienes logran concretar una gestión articulada entre las necesidades o demandas adecuadamente informadas y canalizadas en acciones o diligencias concretas sean a nivel del programa, institucional, local o regional (Novas, 2018). La dimensión de cooperación se observa fortalecida con la comunicación formal de las necesidades tanto educativas como de salud, aspecto que resalta Montenegro (2020) al inferir que en las relaciones de cooperación se fortalecen valores como confianza y compromiso entre la multisciplinariedad de los gestores en la interacción y participación (Barahona, 2020) y lograr cambios significativos de gestión eficiente y eficaz por parte de los gestores públicos (Ortiz et al, 2018).

Respecto a la dimensión coherencia en la gestión coordinada, el 76,3% de los encuestados opina que tiene un nivel excelente en cuanto a las acciones realizadas a favor de los adolescentes. El cumplimiento coherente de los objetivos institucionales de que los adolescentes en situación de riesgo accedan a educación y salud es lograr metas y políticas institucionales, lo cual resulta percibido como aceptable. En esto concuerda el estudio de Gonzáles (2020) quien manifiesta la gran responsabilidad del gestor para articular la política institucional en cada objetivo y acción institucional, funcional y asegurar la eficiencia de la gestión.

Es posible argumentar, en el supuesto de que las percepciones legitiman las políticas públicas y la gestión, desde la teoría holística de la administración hacia las organizaciones (Velásquez, 2000), que el nuevo marco procedimental en Perú estado peruano ha llevado a demandar cierta congruencia con las metas presupuestales, planes institucionales y políticas sectoriales y gubernamentales (Morveli 2020).

Sin embargo el 91,3% de los adolescentes atendidos en situación de desprotección familiar señalan que sigue siendo poco accesible acceder a la educación. Esto concuerda con las dificultades de inclusión educativa por déficit en las condiciones materiales y del trabajo docente (de enseñanza personal e infraestructura) o económicas (Gayone, 2020).

Del mismo modo, el 83,8% de los adolescentes encuestados respondió que el acceso a salud es poco accesible, comprendiendo que existe un factor asociado o dependiente de las características personales de los adolescentes en riesgo de desprotección familiar (Allen y Waterman, 2019) o con su familia de origen. Pues, tal como señala Sánchez (2019): son

más vulnerables a dejar de estudiar las mujeres, sobre todo, cuando están embarazadas o ya ejercen una maternidad precoz (Tello, 2018).

Aunado a lo anterior, el resultado también refiere que el 92,5% de los entrevistados indican que es poco accesible acceder a educación y salud; comprendiendo su situación de vulnerabilidad en el incumplimiento de los roles parentales como característica inicial de los adolescentes atendidos en la UPE Lima; aspecto que se agudizó por las gestiones de seguridad e inamovilidad social de la pandemia por el Covid 19 que demandó atenciones por teleconferencia a la que no todos los adolescentes tienen acceso, sea por su situación económica o cultural. De hecho, tal como refiere Noreña et al, (2020), la población estratificada en el nivel pobre y pobreza extrema no pudieron acceder a educación o salud desde la gestión virtual.

Se comprobó la hipótesis general al afirmar que es importante señalar que *la razón de verosimilitud* demostró (x2=8,984; p<0,05) que se percibe que la gestión articulada incide de manera significativa en el acceso a la educación y salud de adolescente, al encontrarse en el rango 0-1.

Así también, se demostró la dependencia o asociación causal entre las variables gestión articulada (independiente) a través del valor de Pseudo R cuadrado por el análisis de Nagelkerke (0,235) lo que demuestra la existencia de la supeditación en un 23,5% de la variable acceso a la educación y salud de adolescentes en riesgo de desprotección familiar.

Los autores de este manuscrito opinan que esto se puede revertir con cambios estructurales de políticas más inclusivas hacia los adolescentes y dejar de estigmatizar a la población de adolescentes comprendiendo sus características y necesidades propias de su edad para responder a su reales necesidades.

Se demuestra la primera hipótesis específica planteada, a partir de los resultados de estadísticos: La percepción de que la gestión coordinada incide de forma significativa en el acceso a educación de los adolescentes en riesgo de desprotección familiar 2022, se evidencia con el resultado del valor (x2=10,616; p<0,05). Ello demuestra que se percibe que la gestión coordinada incide de forma significativa y positiva en el acceso a la educación de adolescentes.

Otra afirmación, el valor de Pseudo R cuadrado a través del estadígrafo Nagelkerke (0,256), determina la dependencia en un 25,6% de la variable acceso a la educación de adolescentes en riesgo de desprotección familiar respecto de la variable independiente gestión articulada desarrollada por la Unidad de Protección Especial Lima. Sin embargo, tal como señala Banks (2021) desde las instituciones educativas, con el compromiso de los docentes se puede desde la gestión articulada desarrollar una educación eficiente, aunada al uso de la tecnología en una sociedad actual, desde donde se puedan gestar oportunidades de asociación entre docentes y luego con otros profesionales de servicios públicos a fin de integrar a padre, madre o tutor de forma asociativa, colaborativa e incidiendo en resolver integralmente las necesidades y coadyuvar a identificar las potencialidades de los adolescentes beneficiario.

Así también, se confirma la segunda hipótesis específica propuesta: la gestión coordinada incide de manera significativa en accesibilidad a atención de salud de los adolescentes en riesgo de desprotección familiar 2022, al obtener del proceso de investigación (x2=3,278; p<0,05). Ello representa que en la gestión coordinada incide de manera significativa en el acceso a la salud de adolescentes, al menos en el plano percpeptivo, fuente de la legitimidad política. Asímismo, el valor de Pseudo R cuadrado

por el análisis de Nagelkerke (0,189) identifica la existencia de la sujeción en un 18,9% de la variable acceso a la salud de adolescentes en riesgo de desprotección familiar respecto de la variable independiente gestión coordinada desarrollada por la Unidad de Protección Especial Lima.

CONCLUSIONES

Primera: Es percibida positivamente la gestión articulada de los gestores de la Unidad de Protección Especial Lima incide en el acceso a educación y salud de los adolescentes conforme se demuestra del valor de verosimilitud ($x2=8,984$; $p<0,05$) de significancia y el valor de Pseudo R cuadrado a través de Nagelkerke (0,235)

Por lo cual, en correspondencia con estas percepciones, la gestión articulada de los gestores de la Unidad de Protección Especial Lima se podrá realizar eficientemente a través de un buen diagnóstico de las necesidades y características, dirgidas a la dimensión situacional, en los contextos propios de los adolescentes, y descubriendo en forma colaborativa sus potencialidades, capacidades y oportunidades de acceso a educación y salud desde la interacción entre gestor público, padre de familia y adolescente.

Segunda: Se determina que la gestión coordinada desarrollada por los gestores de la Unidad de Protección Especial Lima se percibe que incide de manera significativa en el acceso a la educación evidenciado en el valor Pseudo R cuadrado a través de Nagelkerke (0,256). La gestión coordinada se fundamenta en una buena planificación, considerando desde la evaluación las dimensiones: coordinación, colaboración, cooperación y coherencia de forma integral y sinérgica. Se deben viabilizar las diligencias proactivas en aras de una atención oportuna al adolescente y su familia a fin de fortalecer las capacidades parentales y el desarrollo integral de los adolescentes atendidos

Tercera: Identificamos que la gestión coordinada incide de forma significativa en el acceso a la salud de adolescentes conforme el valor de Pseudo R cuadrado a través de Nagelkerke (0,189) determina la existencia de la supeditación de la variable acceso a la salud de adolescentes en riesgo de desprotección familiar respecto de la variable independiente percepción de la gestión coordinada, desarrollada por la Unidad de Protección Especial Lima. Sobre todo, los adolescentes accedieron a atención de su salud mental a través de intervención personalizada y familiar con los gestores públicos especializados de la Unidad de Protección Especial Lima.

Por lo cual, la gestión coordinada debe plantearse coherentemente considerando la función, objetivos institucionales, metas presupuestales en relación intrínseca con las políticas institucionales y del sector y gestionadas desde las relaciones personales, inter-institucionales, multisectoriales y territoriales.

Por consiguiente, tanto en el acceso a educación como a salud a favor de los adolescentes, es necesario crear estrategias para hacer que los servicios tanto educativos como de salud sean accesibles a todos, con visión multifactorial y coordinada. La gestión en la Unidad de Protección Especial, según decreto legislativo N°1297 y las directivas del MINSA (Resolución Ministerial N°238-2009/MINSA), dispone diseñar estrategias para garantizar que los adolescentes accedan a servicios de educación y salud conforme sus necesidades y características personales y familiares. Esta disposición debe entenderse como un llamado a asumir la gestión coordinada. Conforme lo explica Banks (2021) para que una gestión sea eficiente y logre objetivos debe integrar estrategias colaborativas estatales, cooperativas y otras fórmulas de la sociedad civil, unido a las oportunidades y adaptación a nuevas estrategias de gestión integradas en-

tre profesionales, padres de familia y adolescentes.

REFERENCIAS

Alvarez, N. (2018). En Kairos Gerencial *"Deliberes sobre los sistemas en las organizaciones y el Management"*. 688-Texto del artículo-3982-1-10-20181011

Alvarez, A. (2020) *"Clasificación de las Investigaciones"* Universidad de Lima. Facultad de Ciencias Empresariales y Económicas Carrera de Negocios Internacionales Lima-Perú. Recuperado de: https://repositorio.ulima.edu.pe

Allen, B. y Waterman, H. (2019). *"Etapas de la adolescencia"*. Recuperado de: https://www.healthychildren.org/Spanish/ages-stages/teen/Paginas/Stages-of-Adolescence.aspx

Amiel, J. (2007) *Las variables en el método científico.* En Rev Soc Quím Perú.2007, 73 N°3 (171-177)

Arias, J (2020) *Proyecto de Tesis, guía para la elaboración*. Lima: José Luis Arias Gonzáles Editor. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/350072280_Proyecto_de_Tesis_guia_para_la_elaboración

Banks, T. (2021). *Enhancing Partnerships in Special Education: Innovative Collaboration, Consultation, and Cooperation*. Contemporary Perspectives in Special Education. Charlotte, NC: Information Age Publishing. Recuperado de: https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=2682392&lang=es&site=ehost-live

Baraona, C. (2020). Tesis para obtener título profesional de maestra en Gestión Pública. *"Participación articulada de actores y la calidad del servicio de seguridad ciudadana, José Leonardo Ortiz, Chiclayo. 2020".* Universidad César Vallejo. UNCV.

Bernal, C. (2010). *"Metodología de la Investigación"* Administración, economía humanidades y ciencias sociales. 3era. Edición. Pearson. Colombia. 2010.

BID (2017). La coordinación, clave para el éxito de las políticas públicas. *Ideas que cuentan*. https://blogs.iadb.org/ideas-que-cuentan/es/3672/

Castro Aniyar, D. (2022). La Predicción en Ciencias Sociales. En Castro Aniyar, D., Jácome, J.C., Cedeño Astudillo, L., Pontón Cevallos, D. Arroyo Baltán, L.T. *El Futuro del Delito.* Editorial Mawil. https://mawil.us/repositorio/index.php/academico/catalog/book/20

Castro Aniyar, D., Arias Pacheco, A., Cevallos Tubay, D. (2019). La necesidad del enfoque situacional en la criminometría. Una reflexión jurídica global, desde las fuentes ecuatorianas y latino americanas. *Polo de Conocimiento* (Edición núm. 40) Vol. 4, No 12. Diciembre, pp. 254-272. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/download/2516/5246

Celermajer, D.; Lefebvre, A. (2020). *The Subject of* ***Human Rights*** Series: Stanford Studies in **Human Rights**. Stanford, California : Stanford University Press. 2020. eBook., Base de datos: eBook Collection (EBSCOhost)

Centro Nacional de Planeamiento Estratégico (CEPLAN) (2016). *"Avances de la Política Sectorial en el Marco de la Política General de Gobierno OCDE y la Agenda 2030"*. Lima-Perú.

Centro Nacional de Planeamiento Estratégico (2016); *Guía Metodológica de la Fase de Análisis Prospectivo para Sectores*; 1ra Edición; Lima-Perú.

CEPAL (2023). *Inversión/Gasto Social. United Nations.* ECLAC. https://www.cepal.org/es/subtemas/inversiongasto-social

CEPAL (2014). *Panorama de la Gestión Pública en América Latina y el Caribe.* Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CE-

PAL). Santiago de Chile. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37223/1/S1420739_es.pdf

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2021). *"Derechos e Infancia"* S2100781_es 2021.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2022). *Estado Abierto en América Latina y el Caribe.* Mayo 12, 2022. Recuperado de: https://biblioguias.cepal.org/c.php?g=496958&p=8635708

Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH] (2017). *"Hacia la Garantía efectiva de los derechos de niñas, niños y adolescentes: Sistemas Nacionales de Protección"*. Recuperado de: http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/nna-garantia-derechos.pdf

Constitución Política del Perú (1993). 29 de diciembre de 1993. Diario Oficial El Peruano. Lima Perú

Cunya, E. (2022). *Modelo de Estrategia Articulada para la seguridad ciudadana en la ciudad de Chiclayo*. (Tesis para obtener el grado académico de Doctor en Gestión Pública y Gobernabilidad. Universidad Cesar Vallejo. Piura. 2022

Decreto Legislativo N°1297-MIMP (2018). *"Para la Protección de las niñas, niños y adolescentes sin cuidados parentales o en riesgo de perderlos".* Lima Perú.

Espinoza, R.; Jara, L.; Otiniano, V.; Villalba, D. y Zapata, S. (2020). *"La gestión informal del Programa Jóvenes Productivos*" (2014-2018). En *"La Gerencia Social en La Practica Modelos de Gestión en la Ejecución Efectiva de Políticas Sociales"* Lima 2020. Vol. III. *Fundamentos de Gerencia Social. PUCP.*

Fernández, A. (2017). Tesis Maestría. "Análisis de la Gestión Articulada orientada a reducir la Desnutrición Crónica y la anemia infantil, Distrito de Sancos-Ayacucho (Enero 2015-Abril 2016)". Universidad del Pacífico. Escuela de Pos Grado.

Gayone, M., Sapini, S, & Viego, V. (2020). *Dimensiones sobre el acceso al derecho a la educación en la población infantil: organización escolar e indicadores de nivel inicial en Bahía Blanca (Buenos Aires*). Revista nuestra América, *8* (15), 21-33.

Gonzales, J. (2020). Tesis para obtener el grado Académico de Maestro en Gestión de los Servicios de Salud. *"Evidencia y articulación Interistitucional de Servicios de Salud en una Dirección de Salud"*. 2020

Gutiérrez, J., y Gutiérrez, L. (2021). ¿Para qué La Innovación en el Sector Público?. *Estado, Gobierno y Gestión Pública,* (36), pp.101–134. Recuperado de: https://boletinjidh.uchile.cl/index.php/REGP/article/view/66053/69705

Hernandez, R., Fernandez, C. y Baptista, P (2014). *"Metodología de la Investigación"*. 6ª edición. Mc. Graw Hill Education.

Huaire, E. (2019). "*Método de Investigación*". Material de Clase. Lima Perú.

INEI. (2018) *Adolescentes que no estudian ni trabajan y su condición de vulnerabilidad. Sobre la base de los resultados de los Censos nacionales 2017: XII de Población, VI de Vivienda y III de Comunidades Indígenas*. Lima. Diciembre 2018. Recuperado de: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1632/libro.pdf

Ley N° 27337-PROMUDEH (2000). *Código del Niño y Adolescente* (02 de agosto de 2000). Diario Oficial El Peruano.

Ley N°29344-MINSA (2009). *Ley marco de aseguramiento universal en salud.* 09 de abril 2009. Diario El Peruano. Lima, Perú Recuperado de: https://leyes.congreso.gob.pe

Montenegro, J. (2020). *Modelo de*

gestión articulada intersectorial para la reducción de la anemia infantil, gobierno local de El Parco, Amazonas. Universidad César Vallejo, 2020. Print.

Montes, A. y Escalante, J (2018). *Cumplimiento de Corresponsabilidades del Acceso a la Educación de Estudiantes Beneficiarios del Programa Juntos, Distrito los Morochucos, Provincia de Cangallo. Ayacucho -2017.* Universidad Cesar Vallejo, 2018. Print.

Morveli, G. (2020). *"Enfoques de la Gestión Pública y su influencia en el gobierno peruano 1990 al 2020".* Lima. Universidad César Vallejo. Recuperado de: https://cienciala-tina.org/index.php/cienciala/article/view/546/701

Muntané, J. (2010). En revisiones temáticas *"Introducción a la Investigación básica"* RAPD ONLINE VOL 33 N°3 Mayo-Junio 2010. Cordoba. Recuperado de:

https://www.sapd.es › revista › pdf

Noreña C, Muñoz IF, Velásquez P, Quintero M, Serna GM, Castaño L. (2021) *Medidas para la mitigación de la pandemia del COVID-19 en la salud de las niñas, los niños y adolescentes en contextos de protección: una síntesis de recomendaciones de Política en América,* 2020. Rev Gerenc Polit Salud.2021; 20., Recuperado de: https://doi.org/10.11144/Javeriana.rgps20-41.mmpc

Novas, S. (2018) *"Fortalecimiento de la Gestión Articulada de la Cooperación Internacional y posicionamiento Internacional".* Ecuador. 2018 PNUD. Citado en Ecuador Documentos. Recuperado de: https://fdocuments.ec/document/fortalecimiento-de-la-gestion-articulada-de-la-2018-07-25-2-dimensiones.html?page=1

Obregon, D., Pante, G., Barja, J. y Mera, A. (2021). *Satisfacción con la atención recibida en un servicio diferenciado para adolescentes de un establecimiento de salud de primer nivel de atención.* Horizonte Médico Lima. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-558X2021000100003

Ortiz, F., Fierro, E. y Martínez, M. (2018). *"La Gestión pública colaborativa y el compromiso organizacional".* Recuperado de: https://www.riico.net/index.php/riico/article/view/1702

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2017). Editions OCDE. "*Panorama de las Administraciones Públicas en América Latina y El Caribe 2017".*

Organización Panamericana de la Salud. Fondo de Población de la Naciones Unidas y fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Estados Unidos de América. (2018). *Informe Técnico: Acelerar el progreso hacia la reducción del embarazo en la adolescencia en américa Latina y el Caribe.* Recuperado de: https://lac.unfpa.org/es/news/am%C3%A9rica-latina-y-el-caribe-tienen-la-segunda-tasa-m%C3%A1s-alta-de-embarazo-adolescente-en-el-mund-1

Peve, A. y Quintanilla, D. (2021). Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Gestión con mención en Gestión Pública. Pontificia Universidad Católica del Perú Facultad de Gestión y Alta Dirección. Lima. 2021.

Presidencia de consejo de Ministros (2018). *"Informe anual de descentralización".* Junio 2018. Lima-Perú.

Rangel, A. (2021) *Reflexión Política.* Dic 2021, Vol. 23 Issue 48, p40-54. 15p. Language: Spanish. DOI: 10.29375/01240781.4238.

Reglamento D.S. N° 001-2018-MIMP (20108). Que tiene por objeto: *"Regular la actuación estatal para la Protección de Niñas, niños y Adoles-*

centes sin cuidados parentales o en riesgo de perderlos". Lima, Perú.

Resolución Ministerial N°538-2009-MINSA (2009). 19 de agosto de 2009. Diario El Peruano. Recuperado de: https://www.gob.pe/institucion/minsa/normas-legales/246361

Rendón, M., Villasis, M., Miranda, M. (2016). *Estadística desdriptiva.* Rev.Alerg. Mex. 2016:63 (4):397-407.

Repetto, F. (2005) *"La dimensión política de la coordinación de programas y políticas sociales: una aproximación teórica y algunas referencias prácticas en América Latina",* en Repetto, Fabián (ed.) La gerencia social ante los nuevos retos del desarrollo social en América Latina, INDES-Guatemala, Ciudad de Guatemala.

Sánchez, A. (2019). *"Relación entre embarazo adolescente y maternidad adolescente y resultados educativos y Laboral; una aproximación a partir de datos de la ENDES 2019".*

Secretaria Técnica de Planificación del Desarrollo Económico y Social. Paraguay (2017*) "Modelo de Gestión Articulada en el Territorio".* Vol.1.-Modelo-de-gestión-para-la-Articulación-de-Políticas-Sociales-en-el Territorio.pdf

Tello, S. (2018). *Las madres adolescentes del Perú y su educación (trabajo de suficiencia profesional para optar el título profesional de Licenciado en Comunicación).* Universidad de Lima. Lima-Perú. 2018.

Torres, Y. (2019). Tesis para optar el título de abogado *"Los Derechos de Niño y Adolescentes en el presente siglo XXI, Problemática socio-Político y Jurídico como consecuencia de su violación. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Cerro de Pasco. 2019"*. T026_43677686_T derechos de nna vulnerados.pdf

UNICEF (2018*). "Adolescentes: Derecho al aseguramiento y atención en salud sexual, reproductiva y mental en el Perú. Balance Normativo"*. Lima. Perú.

Velasquez, F. (2000) *El enfoque de sistemas y de contingencias aplicado al proceso administrativo.* Recuperado en Estudios Generales Print versión ISSN 0123-5923 estud. gernc.vol16 no.77 Cali Oct/Dec.2000. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-59232000000400002

Yeckting, F. (2017) *Situación de riesgo y salud de los adolescentes en el valle del río Apurímac, Ene y Mantaro en Perú*. Rev. Perú. Med. Exp. Salud Pública; 34 (2); 273-9.

ENCUENTROS | Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico pp: 196-212

MODELOS APRENDIZAJE SERVICIO (APS) Y VINCULACIÓN/EXTENSIÓN: UN ESTUDIO CONTRASTADO DE SUS PRINCIPIOS.

Service Learning (ApS) and Linking/Extension models: a comparative study from its principles.

John Morillo-Flores
Universidad Privada San Juan Bautista, Perú.
john.morillo@upsjb.edu.pe
https://orcid.org/0000-0002-2136-4458,

Doris Fuster-Guillén
Universidad Privada San Juan Bautista, Perú.
doris.fuster@upsjb.edu.pe
https://orcid.org/0000-0002-7889-2243

Isabel Menacho-Vargas
Universidad Privada San Juan Bautista, Perú.
isabelmenachov@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6246-4618

Jaime Tamashiro-Tamashiro
Universidad Privada San Juan Bautista, Perú.
jaime.tamashiro@cibertec.pe
https://orcid.org/0000-0002-8358-5205

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.11118218

RESUMEN

La idea de integralidad en la educación es una noción visible en los autores fundacionales desde la ciencia moderna hasta los modelos de Educación Superior del siglo XXI. Sin embargo, su concepción engloba distintas categorizaciones que este artículo propone comprender mediante la articulación des tres variables epistemológicas dependientes entre sí: el sujeto cognoscente, la función institucional y las premisas de desarrollo social. Este artículo compara los modelos de Aprendizaje Servicio (ApS) (característica en las universidades privadas modernas) y la noción de Extensión/Vinculación (originada en el seno del debate latinoamericano autonomista del siglo XX). Esta comparación se ilustra con una investigación cuantitativa, de paradigma positivista, sobre la percepción del ApS entre 219 estudiantes de la Universidad Privada San Juan Bautista de Lima. Se concluye acerca de la importante diferencia epistemológica y política de ambos modelos, así como acerca de la necesidad de crear descriptores eficientes que midan los impactos de los modelos a partir de protocolos cualitativos basados en ideas convenidas internacionalmente, como el desarrollo sostenible y los DDHH.

Palabras claves: Aprendizaje servicio, vinculación, extensión, educación superior.

ABSTRACT

The idea of integrality in education is a notion visible in the founding authors from modern science to the Higher Education models of the 21st century. However, its conception encompasses different categorizations that this article proposes to understand through the articulation of three mutually dependent epistemological variables: the knowing subject, the institutional function and the premises of social development. This article compares the Service Learning (SAP) models (characteristic of modern private universities) and the notion of Extension/Linkage (originated within the Latin American autonomist debate of the 20th century). This comparison is illustrated with a quantitative investigation, with a positivist paradigm, on the perception of ApS among 219 students from the San Juan Bautista Private University of Lima. It concludes about the important epistemological and political difference between both models, as well as the need to create efficient descriptors that measure the impacts of the models based on qualitative protocols based on internationally agreed ideas, such as sustainable development and human rights.

Keywords: Service learning, linking, extension, higher education.

RECIBIDO: 06/07/2023 ACEPTADO: 15/09/2023

INTRODUCCIÓN: ¿APS O EXTENSIÓN/VINCULACIÓN?

La educación universitaria se encuentra en un proceso de transformación constante, actualmente, muchas universidades han adoptado la misión de formar profesionales de manera integral, dejando de enfocarse solo en lo contenidos curriculares para optar por una formación transversal, priorizando el desarrollo social y personal (Mella, Quiroga y Comesaña, 2021). En ese sentido, la universidad debe proporcionar habilidades y conocimientos a los futuros profesionales para que sean más comprometidos con su carrera, más justos, y se involucren con los problemas de la sociedad o contexto más próximo, facilitando la transformación a una sociedad responsable, inclusiva e innovadora (Hernández y Miguel, 2017).

Es así como, en los últimos años, diversos organismos como la OCDE, UNESCO y la Comisión Europea, han recomendado potenciar el entendimiento y la habilidad de respuesta a cuestiones con múltiples dimensiones, incluyendo las dimensiones que faciliten el cambio social en los nuevos contextos (Mayor y Guillén, 2021).

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) no ha sido la excepción: ha implementado modelos de universidades que consideren la potenciación del componente social del aprendizaje (Mella, Quiroga y Comesaña, 2021). De acuerdo al último Informe Horizon 2019 (EDUCAUSE Learning Initiative, 2019), la educación superior debe implementar propuestas que fomenten aprendizajes en diferentes escenarios y rediseñar los espacios educativos. En otras palabras, se debe priorizar metodologías educativas innovadoras, con el fin de generar competencias generales a partir de experiencias reales, la construcción de conocimientos en entornos dinámicos y prácticos, y la adquisición de competencias específicas referidas a las técnicas (Ruiz y García, 2020).

Estas ideas son compatibles con figuras como el *aprendizaje-servicio* (ApS): El aprendizaje-servicio ó ApS, es definido por Chiva y Fernández (2021) como un modelo pedagógico de naturaleza activista y transformadora, donde los estudiantes participan de manera activa y ponen en práctica contenidos curriculares mientras realizan trabajos comunitarios (García, Gutiérrez y Fernández, 2019), se diferencia de los servicios comunitarios porque las actividades son integradas de manera intencionada en la metodología acorde a los objetivos educativos, con la finalidad de cumplirlos eficientemente y contribuir al avance curricular (Bringle y Hatcher, 1999).

Sin embargo, en América Latina existe una importante tradición en las universidades autónomas, identificada como Extensión Universitaria, o Vinculación con la Comunidad/Sociedad. La vinculación/extensión constituye uno de los tres pilares de la universidad autónoma (los otros son la docencia y la investigación), por lo que no se presenta como un servicio o un adminúnculo del sistema andragógico, sino como ua identidad institucional en las IES de Latinoamérica.

Se estima que este pilar nace en el año 1918, con la Reforma de Córdoba o Cordobazo, en Argentina (Dougnac 2016; Tommasino y Cano 2016; Cecchi, Pérez y Sanllorenti 2013; Cedeño y Machado 2012; González 2002), un movimiento social de enrome conflictividad, orientado a movilizar a las universidades como motores del cambio, la transformación social e , incluso la revolución socialista. El estudiante y el docente, se pretendía, no pueden actuar a espaldas de la comunidad, sino que deben tributar constantemente a ella todos los beneficios que requoere el desarrollo y la prestación de servicios fudnamentales, incluso, a la suerte de un Para-Estado. La noción de "extensión universitaria", así,

otorga una identidad propia a las IES de la región desde sus orígenes.

Esas dos experiencias parecen haber surgida una a espaldas de la otra, por lo que se requiere comprender, bajo un marco interpretativo mínimo, en qué consisten y cuáles son sus alcances en el contexto postpandémico. Ese artículo busca contrastar las dos experiencias a partir de las literaturas dispoibles, y concluir acerca de su adecuidad, en los términos de la comparación que se propone.

MARCO DE CONTRASTE

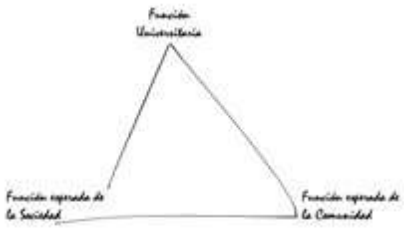
Con el objetivo de crear un marco metodológico que identifique los alcances de los modelos ApS, tanto en relación al proceso enseñanza aprendizaje, como al proceso de cambio social/responsabilidad social, se proponen tres variables de observación:

- El sujeto cognoscente: Esta variable pregunta quién es el objeto de la relación enseñanza aprendizaje, tanto su rol social como su rol en el sistema educativo. La intención de esta variable es indagar si el modelo tiene alcances en una relación vertical (como la consultoría, o el servicio especializado), horizontal (como la participación de la comunidad en las funciones universitarias, jugando algún rol) o algu parámetro intermedio.

- La función institucional: Esta variable debe permitir identificar cuál es la importancia del Servicio o Extensión/Vinculación en la estructura institucional y en la formación del estudiante. Básicamente indaga acerca del compromiso de la IES con la comunidad, en sus diseños y modelos educativos.

- Las premisas de desarrollo social: Esta variable identifica cuál es el alcance esperado por parte de la comunidad, esto es, si se trata de ser receptora de servicios, de objeto del cambio social, de objeto de las transformación cultural o de objeto transformación sistémica. Estas expectativas dan cuenta del modelo de desarrollo que implica la función comunitaria y hasta dónde se compremete a participar, al menos teóricamente.

La lectura que se propone, entonces, responde a este orden:



Por lo cual, este marco supone que los modelos de servicio o extensión/vinculación imponen debates y principios axiológicos diferentes al modelo educativo institucional. Este trinomio incluye la relación entre la IES y su vocación comunitaria (La función institucional), la función esperada del proceso de enseñanza aprendizaje en la sociedad (El sujeto cognoscente) y, finalmente, la función de la comunidad en esta relación (Las premisas de desarrollo social).

El modelo de Aprendizaje Servicio (ApS)

Diferentes experiencias de aprendizaje servicio demuestran que este modelo es adecuado y tiene un alto potencial para trabajar y desarrollar las habilidades sociales, de manera más específica en la sensibilización por discapacidad, promoviendo una educación en valores (Abellán, Segovia, Gutiérrez y García, 2021), por

ejemplo, Chiva, Maravé, Salvador y Valverde (2021), realizaron una investigación de enfoque mixto para analizar el impacto de un programa de ApS realizado por estudiantes universitarios de la carrera de Educación, el cual fue dirigido a niños con trastorno del espectro autista, dentro de los principales efectos se destacan el crecimiento personal de los universitarios y una formación integral y de calidad.

López, Saneleuterio y Andreu-Ato (2021) realizaron un análisis de un proyecto de aprendizaje-servicio ejecutado en dos instituciones educativas de Djikesse, Senegal y la Universidad CEU Cardenal Herrera, donde los universitarios y docentes de Educación Infantil y Primaria, manifestaron que estos programas permiten promocionar metodologías activas fortaleciendo su formación profesional a través de la concientización, además identificaron que la etapa de planificación requiere de una mayor implicación estudiantil, principalmente en el diseño de la resolución creativa del problema comunitario identificado.

Ganga, Rodríguez y Guiñez (2021), realizaron un estudio en la Universidad Estatal del Centro-Sur de Chile teniendo como propósito describir el diseño, implementación, y gestión de una experiencia de aprendizaje-servicio integrado a los cursos de costos y marketing, basado en tres fases basa en tres fases: planificación, diseño y análisis; implementación del proyecto y la evaluación, reflexión y monitoreo; incorporando una etapa adicional previa a las demás, que es el compromiso institucional y los estudios de factibilidad del proyecto, el cual brinda información sobre la posibilidad lograr los objetivos de las asignaturas con esta metodología innovadora, asimismo señala que todas las fases son igual de importantes y es vital que se lleven a cabo de manera eficiente para lograr una enseñanza-aprendizaje significativos.

Liesa, Latorre, Cored y Vázquez (2020) abordaron un estudio que evaluó el impacto de un programa de asesoramiento orientado por docentes de amplia experiencia en la incorporación de prácticas de aprendizaje y servicio a docentes noveles. La metodología presenta una metodología mixta, en la que participaron 14 docentes de educación superior, quienes realizaron un sucinto cuestionario y una entrevista semiestructurada. Posterior a los análisis llegaron a la conclusión de que existe una valoración positiva respecto a los beneficios que este programa brinda a los estudiantes universitarios, beneficios que se reflejaron en el desarrollo de competencias relacionadas con la inclusión y la innovación, así como en la implicación en los procesos de bienestar social de la comunidad. Asimismo, se destacó a la etapa de cierre y réplica como una de las etapas claves en la incorporación de este programa de aprendizaje – servicio, pues se alcanzó que no solo los docentes adquieran el conocimiento de la metodología de aprendizaje–servicio, sino que estos puedan ser difundidos fuera del contexto universitario, como el ámbito laboral, lográndose así los objetivos deseados.

Entre los antecedentes nacionales se tiene a Méndez y De la Torre (2021) quienes realizaron una investigación descriptiva y exploratoria respecto a las percepciones de un grupo de estudiantes sobre la realización y la metodología de un proyecto de aprendizaje-servicio que se llevó a cabo en la carrera de psicología de la Universidad privada de Lima en Perú, con el fin de evaluar sus efectos en las actitudes y habilidades cívicas de los estudiantes. Para ello emplear una metodología mixta y un pre y postest de habilidades y actitudes cívicas. Comprobándose que existe una valoración positiva de la metodología y proyecto basado en aprendizaje–servicio, asimismo se destacó que la etapa de cierre y réplicas dentro del proceso de aprendizaje – servicio, es

el más significativo respecto a su impacto en los cambios sociales, pues permite la difusión y expansión del aprendizaje–servicio.

Del mismo modo, Chambi (2020) realizó un estudio que evalúa las percepciones respecto al aprendizaje servicio en estudiantes de ciencias de la salud. La metodología fue descriptiva y de diseño cuantitativo, se trabajó en una muestra de 76 alumnos basado en un muestreo no probabilístico, el instrumento empleado para la recolección de datos fue una encuesta. Finalmente, se demostró que la mayoría de los estudiantes estaban de acuerdo con la aplicación de la metodología de aprendizaje servicio al reconocer sus ventajas respecto al desarrollo de actitudes, habilidades y conocimientos, además permitió el desarrollo de habilidades como la gestión de proyectos y el trabajo en equipo, para estos autores se destaca la etapa ejecución, puesto que en este periodo permitió el desarrollo de habilidades sociales dentro del equipo.

Finalmente, Cerna, Brito y Nivin (2019) elaboraron un estudio que aborda a los proyectos de aprendizaje servicio en base a la responsabilidad social universitaria en las instituciones educativas rurales del distrito Independencia en Huaráz, Perú. El estudio es aplicado, se midió el desempeño de la muestra mediante el nivel de satisfacción de los beneficiarios en función a encuestas aplicadas a los alumnos, el diseño del estudio es cuasi experimental y de nivel explicativo. Se concluyó, qué es la correcta aplicación de los proyectos de aprendizaje servicio fortalecen la vinculación entre la comunidad educativa y la universidad contribuyendo así a establecer alianzas estratégicas con las instituciones educativas, en este sentido el autor destaca la importancia de la etapa de cierre y réplicas, puesto que en su comunicación permite establecer redes con la comunidad, que permiten solucionar problemas y/o conflictos y transforma al individuo en gestor de la actividad comunitaria.

Los ejes básicos y primordiales del aprendizaje-servicio son el servicio a la comunidad y un aprendizaje planificado, su buena ejecución fomenta aprendizajes significativos gracias a la acción y a la reflexión (Puig y Palos, 2006). La estrategia de reflexión se destaca dentro de esta metodología debido a que la sola realización de los trabajos comunitarios no genera necesariamente aprendizajes, mientras que la actividad reflexiva de lo realizado guía el aprendizaje permitiendo unificar el servicio comunitario con los contenidos curriculares (Bringle y Hatcher, 1999).

El impacto de los programas de aprendizaje-servicio se pueden observar en las siguientes dimensiones: Desarrollo académico y cognitivo, materializado en mejores rendimientos académicos (Cazzell et al. 2014), desarrollo de competencias, conocimientos y habilidades de análisis y síntesis (Ciesielkewicz et al., 2019), incremento en la tasa de graduación y desarrollo del pensamiento crítico (Hervás et al., 2017); Desarrollo cívico, se percibe una mejora en las habilidades sociales (Hervás y Miñaca, 2015), mayor compromiso, preocupación y predisposición al servicio y mejor actitud cívica (Moely e Ilustre, 2019);

Asimismo, respecto al Desarrollo vocacional y profesional, se ha observado mayor liderazgo (Díaz et al., 2019), mejoras en las competencias para realizar análisis y resolver problemas en equipo, así como, se ha incrementado la conciencia estudiantil y la motivación por realizar voluntariados (Fernández et al., 2014); el Desarrollo ético y moral de los estudiantes, el Desarrollo personal esta referido a la autoestima, empoderamiento, autoeficacia al resolver los problemas identificados, a las motivación e interés, a la autorrealización académica y social (Furco, 1996) y finalmente, el

Desarrollo social, asociado a la empatía, al desarrollo y fortalecimiento de habilidades sociales y comunicativas (Folgueiras et al., 2013), mejorando su percepción sobre los valores y la diversidad de contextos (Cámara et al., 2017), y mejora del del entendimiento y compromiso con la justicia social multiculturalidad (Einfeld y Collins, 2008).

El modelo de Aprendizaje Servicio virtual (ApSv)

Culcasi, Romano, Cinque (2021) abordaron un estudio que explora la eficacia de un programa de aprendizaje servicio virtual implementado en el periodo de pandemia Covid 19 sobre una muestra de estudiantes universitarios en Italia. El objetivo de la investigación fue comprender acorde con la perspectiva de los estudiantes las desventajas y ventajas de aplicar el aprendizaje servicio virtual y el valor que se le atribuye a la experiencia. El estudio concluyó en que el aprendizaje servicio virtual es beneficioso para el desarrollo de competencias transversales como las habilidades analíticas, comunicación, procesamiento de datos digitales e información, y resolución de problemas de índole digital; asimismo destacó que, la última etapa del proceso de aprendizaje y servicio virtual, el cierre y replicación, como la más importante pues aporta indicaciones para la investigación y práctica docente futura.

La creciente digitalización de las sociedades ha generado escenarios de construcción de conocimientos digitales, destacando características como la disponibilidad de información, accesibilidad, interacción, comunicación, y colaboración en línea, (Sandia, et. al.; 2018). Estas nuevas alternativas de interacción basadas en las tecnologías digitales, han creado numerosas comunidades virtuales, que se despojan de limitantes geográficas y temporales, características que potencian aún más el compromiso de fortalecer la comunidad. Asimismo, ponen a disposición variadas herramientas y espacios virtuales para difundir contenidos de alcance global (Escofet, 2020).

Actualmente, los espacios virtuales tienen un rol fundamental en el sector educativo, y son empleados para diferentes metodologías de enseñanza, ya sea en la modalidad presencial, virtual o mixta (Sandia y Montilva; 2020). El aprendizaje-servicio virtual (APSv) es una modalidad del aprendizaje-servicio realizada a través de las tecnologías digitales y diseñada desde enfoque digital, para que pueda ser ejecutado en ese entorno (García, Ruiz y Manjarrés; (2021).

La realización de experiencias de ApS en entornos virtuales a través de las tecnologías digitales tiene un carácter innovador por la posibilidad de configuración acorde a los requerimientos de los objetivos propuestos y del alcance comunitario del aprendizaje-servicio, conformándose como fundamental para la construcción de espacios de compromiso y participación social con mayor alcance, mediante proyectos y acciones comunitarias, sustentados en tecnologías digitales, promoviendo también el desarrollo de las competencias digitales (Sandia y Montilva, 2020).

Las experiencias de ApSv presentan nuevas barreras o dificultades a las ejecutadas tradicionalmente, tales como: la falta de contacto humano, nivel de competencias digitales bajo, descontextualización del servicio comunitario, etc. siendo necesario considerarlas en las etapas o fases del proyecto para solucionar o mitigar los impactos negativos en la realización, ya que si estas limitaciones no son correctamente evaluadas y no se encauza a una adaptación en el desarrollo de las prácticas de APSv pueden desvirtualizarse y perder tanto el objetivo comunitario como el pedagógico (Culcasi, Romano y Cinque, 2021).

El ApSv medido en el contexto pandémico

La investigación desarrollada sólo permite evaluar, observar diagnosticar tal y como se observa el aprendizaje de servicio en entornos virtuales en el contexto de la covid 19. Se trata, entonces de una medición de percepciones sobre eficacia, y no sobre la eficacia misma del modelo. La muestra estuvo conformado por 219 estudiantes, seleccionados a través del muestreo probabilístico aleatorio estratificado a quienes se administró el cuestionario de aprendizaje servicio con cuarenta y cinco ítems, que fue validado por juicio expertos y la confiabilidad de Alpha de Cronbach cuyo valor obtenido 0,953, y en conformidad a las premisas éticas y rigurosas establecdias por la ley y la institución.

RESULTADOS

Para los resultados descriptivos se realizó la técnica de baremos, con el propósito de transformar las escalas de recolección a niveles de interpretación

Tabla 1

Baremos de las variables

Variable /Dimensión	Niveles		
	Nada eficaz	Poco eficaz	Eficaz
Aprendizaje servicio virtual	158 a -	159 a 203	203 a +
Etapa previa a la experiencia	7 a -	8 a 9	10
Etapa de planificación de la experiencia	74 a -	75 a 95	96 a +
Etapa de ejecución de la experiencia	18 a -	19 a 23	24 a +
Etapa de cierre y réplica	60 a -	61 a 77	78 a +

Fuente: Base de datos

Los baremos o categorías son producto de la suma de los ítems en cada una de las variables o dimensiones, dicho puntaje se clasifico según la tabla anterior para su interpretación cualitativa. Así mismo, el punto de corte es el percentil 62.5% y 87.5% de los promedios de los rangos originales del cuestionario.

Tabla 2

Aprendizaje servicio virtual en estudiantes de universidades del Perú, en época de aislamiento social por la COVID 19

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Nada eficaz	8	4%
Poco eficaz	93	42%
Eficaz	118	54%
Total	**219**	**100%**

Fuente: Base de datos

Se observa que el 54% de los estudiantes de universidades del Perú, en época de aislamiento social por la COVID 19 perciben haber participado de manera eficaz en la realización de aprendizaje servicio virtual, mientras que el 46 % de los estudiantes perciben que fue poco y nada eficaz, evidenciando que la adaptación, contextualización y ejecución del apren-

dizaje de servicio a entornos virtuales o digitales no fue posible llevar a cabo, o no se tuvieron las condiciones mínimas debido al uso escaso de recursos tecnológicos y de conectividad entre los beneficiarios y estudiantes, reluciendo las limitaciones desde etapa de planificación hasta la etapa final.

Tabla 2

Etapa previa a la experiencia del aprendizaje servicio virtual en estudiantes de universidades del Perú, en época de aislamiento social por la COVID 19

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Nada eficaz	18	8%
Poco eficaz	77	35%
Eficaz	124	57%
Total	**219**	**100%**

Fuente: Base de datos

Se observa que el 57% de los estudiantes de universidades del Perú, alcanzan el nivel eficaz en la etapa previa asumiendo que recibieron la preparación teórica y práctica por los docentes y responsables de la conducción de los proyectos del aprendizaje servicio virtual en época de aislamiento social por la covid 19, mientras que el 43 % presenta poco y nada eficaz en esta etapa del aprendizaje servicio virtual, podemos afirmar que noventa y cinco estudiantes no tuvieron la preparación idónea o no participaron de las actividades previas a la experiencia de aprendizaje de servicio.

Tabla 3

Etapa de planificación de la experiencia del aprendizaje servicio virtual en estudiantes de universidades del Perú, en época de aislamiento social por la COVID 19

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Nada eficaz	8	4%
Poco eficaz	105	48%
Eficaz	106	48%
Total	219	100%

Fuente: Base de datos

Se observa que el 48% de los estudiantes de universidades del Perú, en época de aislamiento social por la COVID 19 presentan un nivel eficaz en la etapa de planificación de la experiencia del aprendizaje servicio virtual, mientras que el 52 % de los estudiantes no se involucran o no participaron de la planificación de la experiencia de aprendizaje de servicio logrando niveles poco o nada eficaz, esto obedece al poco compromiso, interés y actitud de los estudiantes en la realización de aprendizaje de servicio haciendo uso de entornos virtuales. En comparación con la cofra anterior, el ApSv muestra una percecpion a la baja frente al ApS, en lo relativo a su eficiencia.

Tabla 4

Etapa de ejecución de la experiencia del aprendizaje servicio virtual en estudiantes de universidades del Perú, en época de aislamiento social por la COVID 19

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Nada eficaz	26	12%
Poco eficaz	118	54%
Eficaz	75	34%
Total	**219**	**100%**

Fuente: Base de datos

Al nivel de ejecución del ApSv, se observa que el 34% % refieren que fue eficaz el aprendizaje de servicio a diferencia del 54% y el 12 % de los estudiantes de universidades del Perú, en época de aislamiento social por la COVID 19. Esto implica la percepción de un nivel nada eficaz y poco eficaz en la etapa de ejecución de la experiencia del aprendizaje servicio virtual, incluso, en relación al ApS.

Tabla 5

Etapa de cierre y réplica del aprendizaje servicio virtual en estudiantes de universidades del Perú, en época de aislamiento social por la COVID 19

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Nada eficaz	14	6%
Poco eficaz	87	40%
Eficaz	118	54%
Total	219	100%

Fuente: Base de datos

A nivel de cierre y réplica, en la tabla y figura 5, se observa que el 54% de los estudiantes de universidades del Perú, en época de aislamiento social por la COVID 19 mejora la percepción de la experiencia. Sin embargo la mejoría es poca, para las consideración de éxito que se establecen en la literatura indicada, por cuanto aun el 46% de los estudiantes de universidades del Perú perciben un nivel nada eficaz en la etapa de cierre y réplica del aprendizaje servicio virtual, encontrado deficiencias marcadas en la evaluación del progreso para el proceso de mejora y el grado de colaboración de los participantes.

Tabla 6

Prueba de normalidad de los datos

Variable /Dimensión	Kolmogorov-Smirnov			Resultado
	Estadístico	gl	Sig.	
Aprendizaje servicio virtual	0,132	219	0,000	No normal
Etapa previa a la experiencia	0,329	219	0,000	No normal
Etapa de planificación de la experiencia	0,150	219	0,000	No normal
Etapa de ejecución de la experiencia	0,178	219	0,000	No normal
Etapa de cierre y réplica	0,143	219	0,000	No normal

Fuente: Base de datos

Se utilizó la prueba de normalidad de Kolmogorov – Smirnov ya que el tamaño de la muestra es considerado como grande (219 encuestas). Los resultados de prueba de hipótesis se realizaron en el estadístico regresión logística, debido a que, según la prueba de normalidad de datos, la variable y las dimensiones, no presentan normalidad en los datos, ya que su valor "p" es menor al valor de significación teórica α = 0.05. Estableciendo la forma de interpretación, el valor de odds ratio < Exp(B) > muestra si el factor (o indicador) es protector si es menor a 1 y riesgo si Exp(B) es mayor a 1.

También se aplicó un coeficiente de regresión logística para las diferentes etapas. Esto no se hizo pensando que se trataba de variables diferentes en relación sino para comparar si el comportamiento de una etapa puediese asociarse con el de otra. El coeficiente muestra que la etapa predominante del aprendizaje servicio virtual es la etapa de cierre y réplica con el valor de (B = -2.027) presenta mayor coeficiente y por ende ejerce mayor peso en el aprendizaje servicio virtual. Así mismo, esta etapa presenta un odds ratio (Exp(B) = 0.132, significando que si no se realiza adecuadamente la evaluación del progreso para el proceso de mejora, la autoevaluación estudiantil y docente, el desempeño de experiencia de aprendizaje servicio, y se realiza la colaboración de los participantes el aprendizaje de servicio en entornos virtuales, la etapa de cierre y réplica sería ineficaz, porque la etapa de réplica es la demostración de aspectos logrados en el aprendizaje de servicio. Cabe resaltar que la etapa de planificación de la experiencia es el factor de riesgo (con el Exp(B) = 6.013), por lo que se infiere que si no se realiza una adecuada planificación del aprendizaje de servicio, entonces no se logró un eficaz aprendizaje de servicio.

En términos generales, la prueba estadística no ofrece resultados de enorme representatividad, ni en la eficiencia de ApSv en el contexto pandémico y, aunque implica una mayor importancia en las etapas de ***planificación***, así como ***cierre y réplica,*** no es posible obtener de esta prueba ni una comprobación de su eficiencia, ni absoluta, ni relativa al período no virtual pre pandémico. Los matices favorables a la eficiencia del modelo pueden ser de utilidad para valorar procesos internos a partir de la percepción de sus usuarios, pero dificultan la comprensión de su eficiencia genral como modelo educativo. Se sugieren otras pruebas, así como pruebas de contraste intermodélicas.

El modelo de extensión /vinculación

A diferencia del ApS, el modelo extensión/vinculación ha estado en el centro de debates políticos ideológicos desde su formación hasta la fecha. Muchos de estos debates corresponden los debates sobre percepción de desarrollo que han preponderado en América Latina, al menos desde los años 70 del siglo XX. De ello proviene los diferentes significados que la sociedad civil y las universidades han otorgado a la misma idea fundacionale de "vinculación", tal como se le conoce en Ecuador, o "extensión", tal como se le concoe en países como Venezuela, o "actividades en el medio", como se le conoce en Uruguay. De este punto se derivan complejas experiencias:

Desde las actividades que las universidades realizan en sus sílabos y vertidos en la comunidad. A veces como política cultural o simples acciones de cultura, arte, difusión cultural. En algunos casos buscando empoderar tecnologícamente a las comunidades según sus demandas y necesidades, usando innovaciones, transferencias tecnológica, o inducciones para el uso de saberes ancestrales, por ejemplo. También ha habido campañas de educación popular, no solo desde los servicios es-

pecíficos establecidos en los syllabus (como las llamadas pasantías y prácticas pre-profesionales), sino como servicios generales de apoyo, como es el caso de asistencias a colectivos vulnerables. También de investigaciones para el provecho de la fuente universitaria de conocimiento, como para el provecho de la fuente social o popular del conocimiento, llamada en Ecuador "saberes ancestrales" y en Italia o Venezuela "Cultura Popular".

El especialista y fuente fundamentale de este texto, Victoriano Camas (2022, p.74), lo explica con estas palabras:

> *"Polisémica y heterogénea, la extensión es una función característica de todas las universidades del mundo, pero en especial en las de Latinoamérica (...) el concepto de vinculación, desde su origen hasta el presente, constituye un tema que genera polémicos y controversiales debates conceptuales en la universidad latinoamericana".*

Lo que aprovecha esta ambigüedad son las lecturas situacionales y las oportunidades, tanto políticas, como científicas, que impulsan el conocimiento y las bases del concimiento universitario. De tal modo que no se trata solo de la visión asistencialista o de servicios, donde predomina una relación vertical entre el conocedor y el sujeto/objeto de la acción cultural, sino de una visión que atiende desde muchas direcciónes la relación entre dos sectores de la sociedad civil que requeieren de fortalecerse entre sí.

Muchas universidades latinoamericanas han expresado la extensión/vinculación con diferentes modelos organizativos, lógicas nativas, sgún las oportunidades que brinda el medio o entorno, liderazgos académicos o innovaciones relevantes, y la historia misma de las universidades con el entorno comunitario que les cobija.

La extensión puede ser, entonces, desde un saludo a las normas burocráticas internas, hasta fórmulas de servicios a clientes, como propuestas de responsabilidad social con el entorno, así como conexiones más radicales, como es el caso de la llamada "extensión crítica": la investigación/acción (Martínez y Camas 2014; Camas y Martínez 2015; Martínez y Camas 2016), la investigación participativa, la pedagogía del oprimido, el rescate de los saberes ancestrales o populares, según como se defina la pertinencia social.

Estas formas de "extensión crítica" responden a un diagnóstico estructural acerca de la ecología, la explotación del hombre por el hombre, la globalización y la necesidad de rescatar el nexo social de las fuerzas arropantes del mercado. Así lo explica el mismo Boaventura de Sousa Santos (2006:66):

> *"El área de extensión va a tener un significado muy especial en el futuro inmediato. En el momento en que el capitalismo global pretende reducir la universidad en su carácter funcionalista y transformarla de hecho en una amplia agencia de extensión a su servicio, la reforma de la universidad debe conferir una nueva centralidad a las actividades de extensión (con implicaciones en el currículo y en las carreras de los docentes) y concebirlas, de modo alternativo al capitalismo global, atribuyendo a las universidades una participación activa en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y en la defensa de la diversidad cultural.*

Dos modelos medidos por un trinomio

A partir de las referencias recabadas es posible identificar las características de los modelos en observación bajo el marco analítico de las tres categorías de contraste:

	El sujeto cognoscente	La función institucional	Las premisas de desarrollo social
ApS / ApSv	El sujeto de la relación enseñanza aprendizaje sigue siendo el estudiante. La comunidad que recibe el servicio se beneficia del proceso de formación del estudiante quien, en su proceso vierte el conocimiento en proceso de adquisición en el prójimo	La importancia del rol social en la institución está determinada por las comptencias que aprende el estudiante fungiendo en calidad de asesor. La premisa es que un estudiante mejor preparado para asesorar un entorno complejo, sería un asesor más exitoso, resiliente y con sensibilidad social a aquellos que ayuda. Por ello, el perfil de egreso de las diferentes carreras contempla al ApS como una respuesta de integración con la sociedad que servirá a contribuir en la generación de compentencias en el graduado.	El ApS se dirige metodológicamente a comprender su impacto en el desarrollo de las competencias estudiantiles, como en la identificación de las condiciones comunitarias, con fines de eficiencia de la asesoría y el propósito pedagógico. Por ello, su metodología es: (1) motivación, comprensión y concientización del programa mismo ApS, (2) la importancia del desenvolvimiento de los participantes; (3) un diagnóstico, de los problemas o necesidades de la comunidad; (4) diseño y planificación, donde se plantean los objetivos, las actividades, cronograma y responsables, y los recursos del proyecto; (5) ejecución, donde se lleva a cabo lo planificado, se reflexiona sobre los logros intermedios y se evalúa-lo realizado, y finalmente, (6) cierre y multiplicación, donde se cierra el proceso, se analiza los impactos desde las diferentes perspectivas de los involucrados (Godoy, Illesca, Seguel, y Salas; 2019). El método muestra el resultado: es más importante el proceso pues éste lleva a la ponderación del sistema.
Extensión/ Vinculación	El sujeto de la relación enseñanza aprendizaje puede ser la comunidad, la universidad como institución, los científicos o investigadores, los estudiantes o la estructura societaria que les observa: el conocimiento puede ir en diferentes direcciones porque la situación determina lo que se considera cambio social, responsabilidad social, servicio, o transformación social.	La importancia del rol social en la institución está determinado por su capacidad de generar cambio social real en el entorno. La adquisición de compentencias luce secundaria a la necesidad de la institución de devolver a la comunidad beneficios epistemologicos, culturales, económicos y organizativos dirigidos hacia en cambio social (sea el modelo de desarrollo que se indique). Por la misma razón, es más complejo medir sus resultados y las bases definitorias de la misma noción de Vinculación/extensión	El alcance esperado de la extensión/vinculación en la comunidad pasa desde entenderla como receptora de servicios, como objeto del cambio social, como objeto de las transformación cultural e, incluso, como objeto transformación sistémica. Por eso no es pertiente una sola metodología de trabajo. Los saldos organizativos, dirigidos al cambio sistémico suponen estrategias complejas, muchas de ellas situacionales, y, aunque son, de dificil medición, apuntan a importantes saldos cualitativos en la mundos de vida de las personas. Este modelo entiende que el desarrollo es el resultado de acciones dialógicas, transformativas y mutuas entre docente, estudiante, insitución y comunidad, orientadas tanto a servicios, crecimiento cultural, crecimiento eductaivo, crecimiento científico y, hasta espiritual.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los dos modelos distan enormemente, tanto en el plano epistemológico como en el metodológico. El ApS se restringe especialmente en el plano del servicio y la utilidad que de éste se obtiene tanto en el estudiante como en la comunidad. El modelo de extensión/vinculación, tributario de las experiencias autonomistas de las universidades latinoamericanas en el siglo XX es una expresión de las relaciones dialógicas y transformativas de la comunicación por sí misma, y es más conducente mediante modelos filosóficos y pedagógicos de crecimiento personal, que de los recursos técnicos que se puedan adquirir de esta relación. De tal modo que la noción de andragogía utilizada es más integralista.

Por ejemplo, en las actividades de auto-desarrollo de la carrera de Medicina de la Universidad del Zulia, se realizaron talleres para grupos de Cardio, Ajedrez, Técnicas y Artes Manuales, que se implementaron en la modalidad a distancia, estableciendo el uso de las TIC, tiempo de interacción y un plan de evaluación (de tipo situacional) y, los autores de la investigación (Moreles y Rojas, 2022, p.151) concluyeron:

> *"Son de gran apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje; en la labor de tutoría y comunicación entre educadores y educandos, para facilitar los contenidos académicos"*

En otras palabras, una carrera de Medicina, no solo no prestó servicios médicos, sino que dedicó su tiempo en actividades diversas, de tipo domésticas o de baja profesionalización, porque consideran todo ello tributa, en general, es específico y de manera mutua, al proceso enseñanza-aprendizaje, epistemológicamente entendido como integral. El modelo ApS, en cambio, supone que el concimiento que se adquiere es puntual y las competencias transversales se adscriben como parte de la maduración de la experiencia, de manera secundaria.

La prueba estadística realizada en Perú muestra que la etapa más importante de los proyectos de aprendizaje servicio virtual en la época de aislamiento social, es la etapa de cierre y replica (B = -2.027), lo que coincide con lo mencionado por Culcasi, Romano, Cinque (2021), así como Liesa, Latorre, Cored y Vázquez (2020). Pero las mediciones de eficiencia son perceptivas y, aun así, no arrojan datos trascendentales sobre la primacía o relevancia del modelo, ni medido entre etapas, ni comparando la modalidad presencial con la virtual. Aun más, los niveles de baja eficiencia indicados por la muestra parecen apuntar a poca satisfacción relativa.

Las sólidas ventajas del ApS frente a la extensión/vinculación, estarían en su naturaleza ponderativa y, aun así, al aplicar la prueba estadística, incluso utilizando coeficientes de regresión, parecen apuntar a indicaciones de satisfacción relativamente bajos.

Entre los beneficios más destacados para la ApS, según la prueba estadística entre las IES de Perú, giran en torno a las habilidades analíticas, comunicación, procesamiento de datos digitales e información, resolución de problemas de índole digital, habilidades y actitudes cívicas, desarrollo de competencias relacionadas con la inclusión y la innovación, así como en la implicación en los procesos de bienestar social de la comunidad. De tal modo que se observan de manera más precisa alcances tencicos puntuales como el resultado de un modelo más específico y ponderativo.

El estudio por etapas muestra, además, mayor coordinación interna y mayor fortaleza metodológica en el ApS. Las pruebas estadísticas mostraron que la etapa de planificación debe ser considerada como un factor determinante del éxito o fracaso del proyecto de aprendizaje servicio, ya que tiene implicancia sobre las siguientes etapas y más aún sobre la dimensión de los resultados a difundir en etapa de cierre y réplica.

REFERENCIAS

Aboites, H. (2010). "La encrucijada de la universidad latinoamericana" en Leher, Roberto (comp.) Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas (Rosario: CLACSO & Homos Sapiens Ediciones)

BELTRÁN-LLEVADOR, J., ÍÑIGO-BAJO, E. y MATA-SEGREDA, A. (2014): "La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente". Revista Iberoamericana de Educación Superior, 5(14), 3-18. doi: 10.1016/s2007-2872(14)70297-5

Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1999). Reflection in service learning: Making meaning of experience. *Educational Horizons, 77*(4), 179–185.

Camas, V. y Martínez Pérez, A. (2015) Videoactivismo

CANO MENONI, A. (2014): La extensión universitaria en la transformación de la Universidad Latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos, Buenos Aires, CLACSO.

Cecchi, N. H., Pérez, D. A. y Sanllorenti, P. (2013): Compromiso social universitario. De la universidad posible a la universidad necesaria, (2.ª ed.) Buenos Aires, IEC-Conadu.

CONEA (2009). Evaluación del desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador. Quito: CONEA.

Cámara, A. M., Díaz, E. M., & Ortega, J. M. (2017). Aprendizaje-Servicio en la Universidad: ayudando a la escuela a atender a la diversidad a través de las Tic. *Bordón*, *69*(3), 73-87. 10.13042/Bordon.2017.51320

Cazzell, M., Theriot, S., Bakley, J., & Sattler, M. (2014). Transformation of, in, and by Learning in a Service Learning Faculty Fellows Program. *Journal of Service-Learning in Higher Education*, *3*, 30-46. http://journals.sfu.ca/jslhe/index.php/jslhe/ article/view/44

Cerna, R., Brito, C. y Nivin, L. (2019). Proyectos de aprendizaje servicio en el marco de la responsabilidad social universitaria en las instituciones educativas rurales del distrito de Independencia - Huaraz – Perú. *Rev. Tayacaja* 2(2): 95 - 109, 2019.

Chambi, Edith (2020). Percepciones sobre el aprendizaje-servicio en una muestra de estudiantes de ciencias de la salud de una universidad pública. *Rev Educ Cienc Salud*. 2020; 17(2): 143-147

Chiva, O., & Fernández, J. (2021). Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*. https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981

Chiva, O., Maravé, M., Salvador, C., & Valverde, T. (2021). Impact of a Physical Education Service-Learning programme on ASD children: A mixed methods approach. *Children and Youth Services Review, 126,*106008. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106008

Ciesielkewicz, M., Nocito, G., & Herrero, Y. (2019). Impacto y beneficios de la metodología aprendizaje servicio para el profesorado de educación superior. *Aula de Encuentro, 19*(2), 34-57. 10.17561/ae.v19i2.2

Culcasi, I., Romano, L., & Cinque, M. (2021). Aprendizaje-Servicio Virtual 100% online. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (78), 180-195. https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2255

Cedeño, J. y Machado, E. F. (2012): Papel de la extensión universitaria en la transformación local y el desarrollo social. Humanidades Médicas, 12, 371-390. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo. php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202012000300002&nrm=iso

De Sousa Santos, B. (2006): *La universidad popular del siglo XXI.*

Lima, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales-UNMSM.

Dougnac, P. (2016): "Una revisión del concepto anglosajón public engagement y su equivalencia funcional a los de extensión y vinculación con el medio". Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educacional Latinoamericana* 2016, 53(2), 1-19. ISSN: 0719-0409 DDI: 203.262, Santiago, Chile doi: 10.7764/PEL.53.1.2016.11.

Díaz Rosas, F., Cuevas López, M., Fernández Cruz, M., Gijón Puerta, J., Lizarte Simón, E. J., Ibáñez Cubillas, P., El Homrani, M., Ávalos Ruiz, I., & Rodríguez Muñoz, R. J. (2019). Liderazgo y calidad en la Educación Superior. *EDMETIC*, *8*(2), 52-72. https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i2.12120

Díez, E.y Díaz, J. (2018). Ecologías de aprendizaje ubicuo para la ciberciudadanía crítica. Comunicar, (54), 49-58. https://doi.org/10.3916/C54-2018-05

EDUCAUSE Learning Initiative (2019). Informe Horizon 2019. ISBN 978-1-933046-02-0. Estados Unidos. 44 páginas. Recuperado de https://bit.ly/2GQZv86

Einfeld, A., & Collins, D. (2008). The Relationships Between Service-Learning, Social Justice, Multicultural Competence, and Civic Engagement. *Journal of College Student Development, 49*(2), 95-109. 10.1353/csd.2008.0017

Escofet, A. (2020). Aprendizaje-servicio y tecnologías digitales: ¿una relación posible? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23*(1), pp. 169-182. doi: http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.24680

Freire, P. (1998). ¿Extensión o Comunicación? Buenos Aires. Siglo XXI.

Freire, P. (1993). Pedagogía de la esperanza. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fernández, F., Arco, J. L., Hughes, S., & Torres, J. (2014). Mejora de las competencias profesionales del alumnado universitario a través del Aprendizaje-Servicio. En J. J. Maquillón & J. L. Alonso (Eds.), *Experiencias de Innovación y Formación en Educación* (pp. 231- 240). Edit.um.

Folgueiras, P., Luna, E., & Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, *362*. 10- 4438/1988-592X-RE-2011-362-157

Furco, A. (1996). *Is Service-Learning Really Better Than Community Service? A Study of High School Service Program Outcomes*. http://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/154

Ganga, F., Rodríguez, E. y Guiñez, N. (2021). Metodología de aprendizaje-servicio en un proyecto integrado de costos y marketing. Alteridad. 16(1), 51-64. https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.04

García, J. (2020). How can digital technologies be used to support the right to education and the preservation for human values? En A. de la Rochefoucauldy C. M. Marenghi (eds.). Education as a driver to integral growth and peace(pp. 129-134). FCIV.

García, J., Izquierdo, A., y Ruiz, M. (2021). El Aprendizaje-Servicio virtual: una propuesta innovadora desde su institucionalización en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (78), 8-21. https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2241

García, J., Ruiz, M. y Manjarrés, A. (2021). Virtual service-learning in Higher education. A theoretical framework for enhancing its development. Frontiers in Education, (5), 630804(web). https://doi.org/10.3389/feduc.2020.630804

García, L., Gutiérrez, D., & Fernández, J. (2019). Emprendimiento do-

cente en la transición de educación primaria a educación secundaria: Una propuesta desde la educación deportiva y el aprendizaje servicio. Contextos educativos: Revista de educación, (24), 113-121. http://doi.org/10.18172/con.3913

Godoy, J., Illesca, M., Seguel, F., & Salas, C. (2019). Development and strengthening of generic skills in nursing students through the service learning methodology. [Desarrollo y fortalecimiento de competencias genéricas en estudiantes de enfermería a través de la metodología aprendizaje-servicio] Revista Facultad De Medicina, 67(3), 261-270. doi:10.15446/revfacmed.v67n3.69014

González Fernández-Larrea, M. (2002). Un modelo de gestión de la extensión universitaria para la Universidad de Pinar del Río. Tesis en opción al Grado Científico de Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad de Pinar del Río. Pinar del Río, Cuba.

González, M. y González, G. (2013). Extensión universitaria, proyección social o tercera misión?, una reflexión necesaria. Revista Congreso Universidad. Vol. II, No. 2.

Liesa-Orús, M., Latorre-Cosculluela, C., Cored-Bandrés, S., & Vázquez-Toledo, S. (2020). La Orientación entre Profesorado Universitario para el Desarrollo de Experiencias de Aprendizaje-Servicio: Un Análisis desde las Percepciones de los Implicados. Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 34(3), 233–251. https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.77519

López, R., Saneleuterio, E., y Andreu-Ato, N. (2021). From teacher training in spain to educational practice in senegal: An international cooperation project based on service learning for pre-school and primary education. [De la formación docente en España a la práctica educativa en Senegal: un proyecto de cooperación internacional basado en el aprendizaje servicio para Infantil y Primaria] Revista Espanola De Educacion Comparada, (39), 138-159. doi:10.5944/REEC.39.2021.29393

López, M. L. (2016). Extensión universitaria y salud pública en Argentina como caso testigo en la región. Revista de Investigación Educativa, 34(1), 119. doi: 10.6018/rie.34.1.215411-

López, M.L. (2005). Extensión en el Nivel Superior. Experiencia desarrollada en la FHYCSUNJU. Jujuy-Argentina: EdiUnju.

López, S. (2005). La vinculación de la ciencia y la tecnología con el sector productivo. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Loyola Illescas. E. (2014). Desarrollo del vínculo universidad-sociedad en el Ecuador, en VVAA: Ciencia, tecnología y sociedad (CTS) Miradas desde la educación superior en Ecuador. Editorial Universitaria Abya-Yala Quito-Ecuador

Malagón Plata, L. A. (2006). La vinculación Universidad-Sociedad desde una perspectiva social. Educación y Educadores, 9() 79-93. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490210

Martínez Pérez, A. y Camas, V.

- 2014 Arxius
- 2015 Videoactivismo
- 2016 Empiria

Mato, D. (2015). Vinculación social universitaria en Argentina. Diversidad de orientaciones de trabajo, logros y dificultades de las experiencias apoyadas por el Programa Nacional de Voluntariado Universitario. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, (20), 131-149. Recuperado de http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1290

Mayor, D. y Guillén, F. (2021). Service-learning and social responsibility of university students: A study with univariate and correlational methods. [Aprendizaje-Servicio y responsa-

bilidad social del estudiantado universitario: Un estudio con métodos univariantes y correlacionales] Aula Abierta, 50(1), 515-524. doi:10.17811/RIFIE.50.1.2021.515-524

Mella, Í., Quiroga, A., & Comesaña, J. (2021). Aprendizaje-servicio y desarrollo cívico-social en titulaciones universitarias del ámbito educativo: preparando al alumnado para la práctica] Educar, 57(2), 363-377. doi:10.5565/REV/EDUCAR.1241

Méndez, M. y De La Torre-Bueno, S. (2021). Aprendizaje-servicio, actitudes y habilidades cívicas en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima, Perú. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 11, 64-79. DOI10.1344/RIDAS2021.11.4

Moely, B. E., & Ilustre, V. (2019). Service Involvement and Civic Attitudes of University Alumni: Later Correlates of Required Public Service Participation during Colle¬ge. Michigan Journal of Community Service Learning, 25(1), 30-42. 10.3998/mjcsloa.3239521.0025.103

Ramírez, R. y Minteguiaga, A. (2008). Transformaciones en la educación superior ecuatoriana: Antecedentes y perspectivas futuras como consecuencia de la nueva constitución. Quito. SENPLADES.

Ricoeur, Paul 2002 "Perspectivas de la universidad contemporánea para 1980" en Pensamiento Universitario (Buenos Aires: UBA), Nº10.

Puig, J. & Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje- servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.

Ruiz, M., y García, J. (2020). Aprendizaje-servicio en escenarios digitales de aprendizaje: Propuesta innovadora en la educación superior. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia, 23(1), 183-198. doi:https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24391

Sandia, B., Arnal, G., Moreno, Y., Mujica, A., Hernández, D., y Páez, G. (2018). Simulando el Ambiente de Innovación en el Salón de Clase. Aprendizaje Basado en Productos. *VISUS Revista Politécnica de Desarrollo e Innovación, 2*(1), 10-20.

Sandia, B., y Montilva, J. (2020). Tecnologías Digitales en el Aprendizaje-Servicio para la Formación Ciudadana del Nuevo Milenio. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23*(1), pp. 129-148. doi: http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.24138

Serna, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. Revista Iberoamericana de Educación, 43(3), 1-7. Recuperado de http://rieoei.org/1662.htm

Simbaña Cabrera, H. A. (2018) La vinculación con la sociedad en el Ecuador: Reflexiones sobre su itinerario curricular. Revista Vínculos, [S.l.], v. 2, n. 1, abr. 2018. ISSN 2631-2751. Disponible en: <https://journal.espe.edu.ec/ojs/index.php/vinculos/article/view/563/777>

Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. En Revista Masquedós. Nº 1, Año 1, pp. 9-23. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Tünnermann, C. (2000). "El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina" en Anuario de Estudios Centroamericanos, Nº4.

Tünnermann, C. (2008). Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales–CLACSO.

Waldner, L., McGorry, S. y Widener, M. (2012). E-Service-Learning: the evolution of service learning o engage a growing online student population. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16(2), 123-150

ENCUENTROS | Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico pp: 213-223

COVID-19 Y PRECARIEDAD DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. UNA HIPÓTESIS A PARTIR DE LA PRUEBA ESTADÍSTICA EN PERÚ.

Covid-19 and precariousness of transversal skills in university students. A hypothesis based on a statistical test in Peru.

Rafaela Teodosia Huerta Camones
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.
rhuerta@une.edu.pe
https://orcid.org/0000-0002-8892-5897

Cresencio Víctor Huerta Camones
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.
chuerta@une.edu.pe
https://orcid.org/0000-0001-5353-256X

Ligia Isaida Rosaura Gutiérrez Deza
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.
lgutierrez@une.edu.pe
https://orcid.org/0000-0001-6745-5921

Pilar Anita Huerta Camones
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.
phuerta@une.edu.pe
https://orcid.org/0000-0003-0491-5315

Wilfredo Edgardo Moreno-Pinado
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.
wmoreno@une.edu.pe
https://orcid.org/0000-0001-7466-8378

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.11118226

RESUMEN

A partir de la hipótesis por la cual la educación virtual condicionaría negativamente el desarrollo de competencias transversales, se lleva a lugar una investigación estadística entre estudiantes universitarios de Lurigancho-Chosica, Perú. La población fue de 880 estudiantes, y la muestra 226 estudiantes, la técnica fue encuesta y las variables fueron indagadas directamente, por su propia terminología. Los resultados muestran (% PR de Nagelkere = 15,7%), el puntaje de Wald de 23,402 mayor a 4, el cual es el punto de corte para el modelo de análisis. Por ser menor a 0,05 (p = 0,000) se rechaza la hipótesis nula y se concluye que la educación a distancia influye de manera positiva pero baja en la adquisición de competencias transversales. Se contrastan los resultados con la trascendencia de las competencias transversales como un nuevo eje epistemológico en la dinámica cultural y económica que se anida en el mundo. Se concluye acerca de los peligros que presenta la modalidad a distancia en el desarrollo de estas competencias y, consecuentemente, la necesidad de revisar sus alcances.

Palabras claves: Educación a distancia, competencias transversales, Covid-19.

ABSTRACT

Based on the hypothesis by which virtual education would negatively condition the development of transversal skills, a statistical investigation is carried out among university students from Lurigancho-Chosica, Peru. The population was 880 students, and the sample was 226 students, the technique was a survey and the variables were investigated directly, according to their own terminology. The results show (% Nagelkere PR = 15.7%), the Wald score of 23.402 greater than 4, which is the cut-off point for the analysis model. Because it is less than 0.05 (p = 0.000), the null hypothesis is rejected and it is concluded that distance education has a positive but low influence on the acquisition of transversal skills. The results are contrasted with the significance of transversal competencies as a new epistemological axis in the cultural and economic dynamics that are nested in the world. It is concluded about the dangers that the distance modality presents in the development of these skills and, consequently, the need to review their scope.

Keywords: Distance education, transversal skills, Covid-19.

RECIBIDO: 18/08/2023 ACEPTADO: 24/11/2023

INTRODUCCIÓN

El paso por la pandemia del Covid-19, implicó la migración de la presencialidad tradicional a la virtualidad en caso todos los sistemas educativos del mundo, abriendo el marco a nuevos debates sobre metodologías, estrategias y fines de las nuevas formas de (Organización Mundial de la Salud, 2020). Según refirió la UNESCO (2020), el sector educativo se vio afectado considerablemente debido a que los gobiernos de casi 200 países establecieron cerrar de forma total o parcial las instituciones educativas, sumándose otros países más según iba prolongándose la pandemia, y casi 1600 millones, entre niños y jóvenes, se vieron afectados por la fuerza en todo el mundo, perdiendo el ritmo ya inculturado de sus procesos de aprendizaje. También 60 millones de docentes tuvieron que realizar cambios radicales respecto a las estrategias de enseñanza.

La aparición masiva de la modalidad virtual, en caso de disponerse de la tecnología mínima, supuso el cambio mas trascendental, en casi todos los casos. Sin embargo, en denominador común de la Sociedad del Conocimiento, acceder a la información y a nuevas formas de aprendizaje pueden marcar la diferencia en el presente y futuro de los estudiantes y cómo estos se desarrollen en la sociedad y el mercado laboral. En este sentido, se requiere interrogar aquello que identificamos como "calidad de la educación" por cuanto, en un mundo cambiante, no debe solamente restringirse a la eficiencia de los programas educativos diseñados institucionalmente, sino a otros fenómenos metacognitivos asociables, como es el caso de la adquisición de competencias transversales, en oposición a las competencias técnicas. Se definen las competencias transversales como aquellas que se adquieren de manera asociada a los procesos experimentados por la educación técnica. Tales competencias suelen ser comunes a todas o a la mayor parte de las áreas de conocimiento[1]. De hecho, la Declaración de Incheon, "Educación 2030" (UNESCO, 2016) dictaminó que la educación de calidad a la que anhela para todos los estudiantes, debe ser la que les permita responder a las exigencias del mundo en el cual están creciendo. Es por ello de vital importancia la actualización del Sistema Educativo y capacitar a los docentes y brindar herramientas tecnológicas y actualizaciones de estrategias pedagógicas y otros profesionales del sector educación para asumir con responsabilidad y eficacia el proceso significativo de enseñanza.

¿Pudo la experiencia pandémica permitir o coadyuvar el avance vertiginoso que los estudiantes requieren en materia de competencias transversales, para responder a los cambios que acaecen? Este artículo tratará de aportar su grano de arena a esta pregunta desde el marco estadístico, en una región semi-industrial en un país en desarrollo, aun alejada de los cambios tecnológicos radicales que se avecinan, y en virtud de la relevancia cualitativa que encierra este problema.

1 No existe un listado acabado de las Competencias Trasnversales, no solo porque no hay consensos entre los autores, sino porque las perspectivas parecen responder a diferentes modelos y teorías de la comunicación (Aguado, 2004) . A manera de ejemplo, éstas son alguna de las competencias que se espera desarrollar en los estudiantes comúnmente: Adaptabilidad, Ubicuidad, Planificación y gestión del tiempo, Comunicación oral, Comunicación escrita, Lectura de gráficos complejos, Utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), sensibilidad a los estilos de comunicación (desde la ubicuidad del habla, hasta la persuasión académica), Gestión de la Información (búsqueda, selección e integración), Actitud resiliente, Razonamiento crítico, Trabajo en equipo, Habilidades en las relaciones interpersonales, Conciencia de los valores éticos, Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, Aprendizaje autónomo, Innovación y Creatividad, Iniciativa y espíritu emprendedor, Responsabilidad, Autoconfianza, y Capacidad de análisis y síntesis, por ejemplo.

La relevancia de las competencias transversales

Según pensadores y economistas como Steven Pinker (2021) y Thomas Pikkety (2014), la expansión de parámetros como riqueza, salud, esperanza de vida, mortalidad infantil, etc., ha sido una constante del capitalismo. Sin embargo, las diferencias entre retorno de inversión de capital y producto nacional, imponen problemas de desigualdad y aumento de la competencia. Los cambios tecnológicos, como los que se anuncian en manos de la IA, obligan a actualizar un relato global que permita mantener el ritmo productivo y cultural que ha caracterizado el inicio del capitalismo. Esto implica que las nuevas generaciones deben gobernar los inminentes efectos que provocarán sobre ellos, tanto las nuevas tecnologías como este nuevo ritmo de aumento de las desigualdades. Siguiendo a Yuval Harari (2018), pareciese que estamos viviendo, con ya cierto retraso en materia educativa, una dramática transición entre los valores tradicionales de igualdad y libertad que caracterizaron las primeras etapas, y unas de mayor dependencia a los centros piramidales de poder.

Un diagnóstico de este calibre tiene una relevancia particular en el ámbito educativo. Es bastante conocido que la humanidad vive transición fundacional, pero esta certeza genera aun más incertidumbres: ¿Cómo dirigir la educación hacia el futuro indicado? ¿Cómo enfrentar una eventual desaparición de millones de empleos? ¿Cómo cimentar las bases de contenidos educativos confiables y no confiables, en el pantano de debates académicos espúreos y de Inteligencia Artificial? El aumento de la masa de información y de desafíos tecnológicos por venir, hace aun más dificil discernir lo que serán los contenidos necesarios a establecer en las competencias técnicas. En el plano de las compentencias actitudinales, psicológicas y éticas, una pregunta que nadie veía venir hace unas décadas, pero que empieza a tomar centralidad es ¿Quién soy yo?. No solo porque podemos ser replicados en inteligencia y señales distintivas diversas (lo que genera que el autor se fnrente progresivamente a guerras por su autenticidad), sino porque las identidades dispan su subjetividad por descriptores externos, de moda y de oportunidad. Deender de la tecnnología supondrá depender de forimdabes fuentes de manipulación, hackeo y delitos nunca imaginados antes. Podrá la educación enseñarnos a ceder frente al avasallamiento de la tecología? ¿Nos enseñará a mantener nuestra capacidad de elegir frente a ella?

Según Chowdhury (2020), el aula virtual propicia que los alumnos utilicen todas las características de las aulas reales con sólo estar en línea y conectados a internet. Pero la ausencia de relaciones interpersonales afecta directamente sobre la adquisición de competencias específicas sobre reconocimiento del sí mismo, seguridad de las relaciones, trabajos en equipo, resiliencia social, debates éticos complejos, y otras características de la compleja naturaleza de las relaciones humanas directas, esto es, interpersonales y presenciales. El aula virtual dispone de un espacio de interacción, abierto, que faculta el diálogo entre sus integrantes, en variados contextos, que admiten la interactividad, la comunicación y el apoyo colectivo (Rehman y Cao, 2015), pero que no atienden problemas relativos y fundamentales de la sociedad moderna, como la soledad, la culpa, la deliberación colectiva-cultural, el contacto con las cultura de los otros y las formas físico emocionales de la identidad cultural, ni siquiera la acción social como fuente de la cultura, fundamentos de la naturaleza comunicacional hasta donde la conocemos hoy (Aguado, 2004, pp. 72-86).

Respecto a las competencias transversales superan las limitaciones

de cualquier disciplina, básicas para lograr un desempeño eficiente, trascendiendo alguna profesión concreta y relevante para desenvolverse en diferentes contextos y lograr una educación es significativa y permanente (Villardón, 2015).

Las competencias transversales o genéricas se consideran competencias relevantes, en este sentido, si se observa el listado presentado líneas arriba, pueden agruparse en dos partes: a) las capacidades intersubjetivas de evaluar y realizar una autoevaluación, y b) cooperación y colaboración grupal (la cual puede ser la función más fundamental, al motivar el deseo de aprender siempre en la vida, en relación a sucesos dinámicos y complejos, en diversos contextos formales y no formales) (Langa, 2015).

ARGUMENTO Y MÉTODO

La pregunta base de este artículo es: ¿Cuál es la relación que existe entre el aula virtual y las competencias transversales en universitarios en tiempos del Covid-19, para la población seleccionada? Estadísticamente, la hipótesis general fue el aula virtual influye positivamente en el desarrollo de las competencias transversales en universitarios en tiempos del Covid-19.

La justificación de la investigación se presenta considerando que las restricciones originadas debido a la pandemia del Covid-19 afectaron a todos los niveles de educación en el mundo. En esta experiencia, muchas instituciones se vieron forzadas a cerrar sus ambientes planteando dudas acerca de una de las mayores exigencias planteadas por la sociedad: facilitar la inserción social y laboral se sus estudiantes, culminada su formación profesional (Astigarraga y Carrera-Farran, 2018).

La presente investigación, presenta un método científico deductivo inductivo, de enfoque cuantitativo, de tipo básico, con un diseño no experimental, siendo las variables a estudiar *aula virtual* y *competencias transversales*.

La población considerada fueron 880 estudiantes matriculados en el ciclo lectivo 2022-I en la modalidad virtual, y la muestras 226 estudiantes varones y mujeres, la cual fue determinada por muestreo probabilístico.

Respecto la técnica empleada fue la encuesta y el instrumento el cuestionario, para la variable aula virtual se adaptó el cuestionario *Aula virtual* de Villanueva (2014), y para la variable competencias transversales se elaboró un cuestionario de 46 ítems. Ambos cuestionarios fueron validados por 4 expertos, quienes concluyeron que los instrumentos obtuvieron el valor 85 % alcanzando una escala de nivel de validez *muy buena*.

El cuestionario de la variable competencias transversales se determinó como *confiable* por prueba piloto, en la cual se aplicó el instrumento a 20 estudiantes universitarios pertenecientes a la universidad elegida para el estudio. Posteriormente, los datos obtenidos se procesaron en el SPSS, empelando el *alfa de Cronbach,* debido a que presentan ítems politómicos, alcanzando un puntaje de 0.966, que corresponde a una excelente confiabilidad.

Sobre la técnica de análisis de datos, tras recabar los datos, se elaboró la data en el programa Excel. Posteriormente se procesó la información para el análisis correspondiente en el SPSS v.25. Para determinar los resultados los cuales fueron presentados en tablas y figuras, con su respectiva interpretación, fundamentado en los objetivos e hipótesis planteadas, se empleó regresión lineal ordinal, debido a que se estimó tratarse de un estudio causal.

RESULTADOS

Tabla 1

Prueba de variabilidad de las hipótesis

Hipótesis	Variables	Logaritmo de verosimilitud	Sig. Bilateral	Pseudo Cuadrado de Nagelkerke	% de influencia x 226%
Hipótesis general	Aula virtual * Competencias transversales	21,960	,000	,157	15,7%
Hipótesis específica-1	Aula virtual* Instrumentales	23,408	,000	,168	16,8%
Hipótesis específica-2	Aula virtual * Interpersonales	27,075	,000	,101	10,1%
Hipótesis específica-3	Aula virtual * Sistémicas	22,232	,000	,154	15,4%

En la tabla 1, tras realizar el análisis en la hipótesis-general se ha demostrado que la variable aula virtual evidencia una variabilidad baja sobre las competencias transversales del 15,7% según el índice de Nagelkerke 0,157 y al p valor de 0,000. Se puede afirmar que el aula virtual muestra una baja variabilidad en la dimensión instrumentales del 16,8% de acuerdo al índice de Nagelkerke 0,168 y al p valor de 0,000; Se aprecia que el aula virtual presenta una baja variabilidad sobre la dimensión interpersonales de 10,1% de Nagelkerke 0,101 y al p valor de 0,000; y se ha determinó que el aula virtual presenta una baja variabilidad sobre la dimensión sistémicas de 15,4% según al índice de Nagelkerke 0,154 y al p valor de 0,000.

Tabla 2

Estimación de parámetros para la prueba de aula virtual en las competencias transversales

Estimaciones de parámetro		Estimación	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95% Límite inferior	Límite superior
Umbral	[V2=1]	-1,944	1,179	2,721	1	,099	-4,254	,366
	[V2=2]	2,521	,742	11,537	1	,001	1,066	3,976
Ubicación	V1	1,468	,303	23,402	1	,000	,873	2,062

En la tabla 2, sobre la variable aula virtual influye positivamente en la variable competencias transversales en estudiantes de la Universidad, matriculados en el ciclo 2022-I, con estimación positiva del 1,468 influyendo en los niveles bajo y medio de la variable dependiente, Wald es de 23,402 que al ser mayor que 4, punto de corte y p = 0,000 < a 0.05 propiciando el rechazo de la hipótesis nula y deducir que el aula virtual influye positivamente en las competencias transversales.

Tabla 3

Estimación de parámetros para la prueba de aula virtual en la dimensión instrumentales

Estimaciones de parámetro		Estimación	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95% Límite inferior	Límite superior
Umbral	[D21 = 1]	-1,863	1,167	2,550		,110	-4,149	,424
	[D21 = 2]	2,764	,732	14,253		,000	1,329	4,200
Ubicación	V1	1,504	,297	25,672		,000	,922	2,085

En la tabla 3, se valora que la variable aula virtual influye positivamente en la dimensión instrumentales, con estimación positiva del 1,504 incidiendo en los niveles bajo y medio de la dimensión, Wald es de 25,672 que al ser mayor que 4, punto de corte y p = 0,000 < a 0.05 que permite el rechazo de la hipótesis nula y concluir que la variable aula virtual influye positivamente en la dimensión instrumentales.

Tabla 4

Estimación de parámetros para la prueba de aula virtual en la dimensión interpersonales.

Estimaciones de parámetro		Estimación	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95% Límite inferior	Límite superior
Umbral	[D22=1]	-1,511	,874	2,991	1	,084	-3,224	,201
	[D22=2]	1,749	,720	5,908	1	,015	,339	3,159
Ubicación	V1	1,158	,290	15,907	1	,000	,589	1,727

En la tabla 4, se permite conocer que el aula virtual influye positivamente en la dimensión interpersonales de las competencias transversales en estudiantes de la Universidad matriculados en el ciclo 2022-I, con una estimación positiva del 1,158 incidiendo en los niveles bajo y medio de la dimensión dependiente, Wald es 15,907 que al ser mayor que 4, es punto de corte y p = 0,000 < a 0.05 por ende se rechaza de la hipótesis nula e inferir que el aula virtual influye positivamente en la dimensión interpersonales de las competencias transversales.

Tabla 5

Estimación de parámetros para la prueba de aula virtual en la dimensión sistémicas.

Estimaciones de parámetro		Estimación	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Intervalo de confianza al 95% Límite inferior	Límite superior
Umbral	[D23=1]	-1,221	,968	1,591	1	,207	-3,118	,676
	[D23=2]	2,410	,753	10,235	1	,001	,933	3,886
Ubicación	V1	1,479	,311	22,638	1	,000	,870	2,088

En la tabla 5 se puede apreciar que la variable aula virtual influye positivamente en la dimensión sistémicas, con estimación positiva del 1,479 incidiendo en los niveles bajo y medio de la dimensión, Wald es de 22,638

que al ser mayor que 4, es punto de corte y p = 0,000< a 0.05, lo que evidencia el rechazo de la hipótesis nula y permite deducir que el aula virtual influye positivamente en la dimensión sistémica.

DISCUSIÓN DE BASE ESTADÍSTICA

Con base en los resultados considerados según los objetivos del estudio, se realizó un análisis para establecer la influencia de la variable aula virtual en la variable competencias transversales.

Respecto a la hipótesis general se aprecia que la variable aula virtual influye positivamente en la variable *competencias transversales* de forma baja (%Pseudo R cuadrado de Nagelkerke = 15,7%), Wald de 23,402 es mucho mayor de 4 que viene a ser el punto de corte y p = 0,000 < a 0.05 por lo cual se rechaza la hipótesis nula, aceptándose la hipótesis alterna H_1: El aula virtual influye positivamente en el desarrollo de las competencias transversales en estudiantes universitarios en tiempos del Covid-19, pero de manera particularmente reducida.

Unesco (2020), en el contexto del periodo Post-COVID-19, exhorta a que las instituciones y las universidades, estén condicionadas a la adaptación creativa, innovadora y crítica a las exigencias actuales en el ámbito educativo. Por ello mismo, para mejorar las competencias transversales, se requiere de ampliar los espacios de discusión y apoyo de organizaciones del país y del extranjero, en ambientes pedagógicos e investigativos completos. Para Expósito y Marsollier (2020), los valores de la flexibilidad laboral, se ubican en competencias como las transversales, que requiere cada vez más la adaptación de información a un entorno pedagógico referido a los ambientes reales de trabajo.

Según Tsankov (2017) las competencias transversales de los futuros profesionales deben evidenciar autonomía un contexto de complejidad, normalmente atribuible a la presencialidad, que permita al estudiante aclarar los problemas inherentes a su carrera en un determinado contexto, en según funciones, responsabilidades y características expertas que responden a las exigencias de superación social.

La variable aula virtual influye positivamente de dimensión ***instrumental*** de forma baja (%PR cuadrado de Nagelkerke = 16,8%). Dado que Wald de 25,672 es mayor de 4, que viene a ser el punto de corte, y es reforzado por p = 0,000 < a 0.05, se rechaza la hipótesis nula, y en contraste es aceptada la hipótesis alterna H1: ***El aula virtual influye positivamente en las competencias instrumentales en estudiantes universitarios -19.***

Por otro lado, según refirió (Macías, 2018), las competencias instrumentales, están asociadas a los diversos saberes que posee los alumnos, y brindan herramientas para un objetivo definido. Relacionan las capacidades manuales y cognitivas que se empoderan en el aprendizaje programado y técnico.

Sin embargo, se puede afirmar que la variable ***aula virtual*** influye positivamente en la dimensión ***interpersonal***, pero también de forma baja (%Pseudo R cuadrado de Nagelkerke = 10,1%). En esta dimensión el Wald de 15,907 es mayor de 4, el cual es el punto de corte, y p = 0,000 < a 0.05, lo que permite el rechazo de la hipótesis nula. Las competencias interpersonales, según Macías (2018) se refiere a las habilidades de la persona, se toma en consideración la importancia de las interacciones sociales, con el medio, la inteligencia emocional, la cual se debe desarrollar y potenciar para una comunicación adecuada entre pares. A su vez Marciniak y Gairín (2018) observan que el alumno debe tener la habilidad de interactuar de forma adecuada en su contexto, tomando en cuenta el estado emocional y las motivaciones de pares. Las habi-

lidades, permiten conocer el sentir del alumno y en consecuencia el docente hablará con él, animando la expresión de sentimientos de confianza y tranquilidad en las aulas de clases (Ministerio de Educación del Perú, 2016). La baja causalidad es, como en todas las mediciones, inquietante, a los objetivos del artículo.

La variable aula virtual influye positivamente en la dimensión ***sistemática*** de forma baja (%Pseudo R cuadrado de Nagelkerke = 15,4%) en la dimensión sistémicas, Wald de 22,638 es mucho mayor de 4 es el punto de corte y p = 0,000< a 0.05 que permite rechazar la hipótesis nula, y en consecuencia H1: El aula virtual influye positivamente en las competencias sistémicas en estudiantes universitarios en tiempos del Covid-19. Según refirió (Murga, 2015), las competencias sistémicas, en el sector de educación regular necesitan ser consideradas en todos los diferentes niveles educativos para inspirar y formar los valores de desarrollo sostenible, para que se logre un conocimiento significativo. Y finalmente Sá y Serpa (2018), refirieron que parte de la adquisición autónoma del conocimiento como potencial de adaptación a nuevas actividades o situaciones que, con creatividad y gestión, monitorean el saber del docente.

CONCLUSIONES

Los resultados presentan similitud con los Aditya y Permadi (2018), quienes llegaron a la conclusión que el uso de la clase virtual es positivo y relevante para los estudiantes de educación superior con el alto valor de aceptación de cada dimensión de UTAUT. Concluyeron que la implementación de diversos espacios virtuales para la enseñanza permite que el proceso de desarrollo del conocimiento sea mejor y las aulas virtuales abren la oportunidad para que más estudiantes, sobre todo procedentes de lugares alejados que sería más dificultoso asistir a las clases presenciales. Por otra parte, Milla de León (2021) concluyó una relación significativa entre la usabilidad del aula virtual y el desarrollo de habilidades. También es similar con Baca (2022) quien pudo concluir una correlación significativa entre aprendizaje virtual para lograr desarrollar las competencias. Y finalmente, con Jáuregui (2021) quien pudo concluir que la educación virtual está relacionada con la satisfacción de los estudiantes con un 66.42 % de promedio favorable.

Sin embargo, todas las mediciones, incluso las referidas a competencias técnicas, muestran una muy baja causalidad. De tal modo que la prueba estadística muestra que el sistema resuelve la contingencia de salud, pero no apunta a la excelencia requerida en el diagnóstico que justifica el desarrollo extraordinario de competencias transversales en el contexto económico y cultural que se vive.

Es fundamental interpretar la crisis de salud que sacudió al mundo, la cual llevó a suspender y cancelar las clases en todas las latitudes, como medida para contrarrestar los problemas generados por la pandemia, afectando directamente al 94% de los estudiantes en todo el mundo (UNESCO, 2020). Esto llevó a confrontar perentoriamente a los objetivos de la educación como derecho básico de las personas (Amuchástegui, et al., 2017). El resultado de esta confrontación fue una oportunidad más económica que las clases presenciales: Se emplea menor número de docentes, y no se requiere casi el empleo de instalaciones y personal administrativo para brindar atención a una considerable cantidad de estudiantes. Se trata de un ahorro considerable para las instituciones educativas. Pero precisamente en ello radica fundamentalmente el problema que ahora se observa estadísticamente: ¿Hasta qué medida las instituciones cederán sus estructuras a la educación virtual, dadas las crecientes oportunidades económicas que el nuevo modelo

conlleva, sacrificando los recursos que exige el cambio de época? ¿Hasta qué medida las indicaciones aquí medidas, que reflejan una baja adquisición de competencias transversales, pudisen ser mantenidas por razones presupuestarias? ¿Qué consecuencias conlleva la educación privilegiada de aquellos que mantendrán ambientes, contextos de investigación, indagación y escenarios laborales reales, frente a aquellos que utilicen simulaciones y se vean impedidos a desarrolla una intersubjetivdad colectiva constructiva?

Los requerimientos educativos son diferentes en cada etapa e institución, pero algunos aspectos pueden perfectamente mantenerse constantes, como es el caso del trabajo colaborativo de la red educativa en la formación en trabajo, que las instituciones no han sido capaces de avalar y conseguir la igualdad y sumado a la justicia social, así como a limitadas posibilidades y circunstancias de accesibilidad (Tarabini, 2020). La brecha virtual es, además, uno de los problemas que más afectan este caso, debido a las variaciones en el derecho de acceso a los recursos de red, específicamente en Latinoamérica (CEPAL, 2020). La desigualdad socio-académica y la brecha virtual, debido a que la educación se ha convertido en un desafío a la virtualidad, aporta mayor precariedad al problema simple de las competencias transversales (Cabrera, 2020).

El aula virtual influye positivamente en la variable competencias transversales, pero de forma baja. Según refiere la UNESCO (2016), y consta en La Declaración de Incheon "Educación 2030", el tener o no accesibilidad a la educación formal, puede ser el elemento que defina el el éxito o fracaso educativo tanto en el presente como en el futuro del alumno y como trasciende en la sociedad. Además, se debe hacer especial énfasis en el nivel superior debido a que son estudiantes formándose profesionalmente, para lo cual la Universidad debe garantizar brindar los recursos necesarios para desarrollar sus múltiples competencias y de esta forma cumplir el perfil que debe presentar como egresado en cada profesión elegida, con el objetivo de adaptarse a la sociedad y contribuir a su vez al desarrollo de su país, y las expectativas y necesidades del mundo actual.

REFERENCIAS

Aditya, B., Permadi, A. (2018). *Implementation of UTAUT model to understand the use of virtual classroom principle in higher education.* https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/978/1/012006

Aguado, J.M. (2004). *Introducción a las Teorías de la Información y la Comunicación.* Departamento de Información y Documentación Facultad de Comunicación y Documentación. Universidad de Murcia. https://www.um.es/tic/Txtguia/Introduccion%20a%20las%20Teorias%20de%20la%20Informa%20(20)/TIC%20texto%20guia%20completo.pdf

Amuchástegui, G., Valle, M., y Renna, H. (2017). *Reconstruir sin ladrillos: guías de apoyo para el sector educativo en contextos de emergencia*. http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5592

Astigarraga, E., y Carrera-Farran, X. (2018). Necesidades a Futuro y Situación Actual de las Competencias en Educación Superior en el Contexto de España. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 12(2), 35-58. https://doi.org/10.19083/ridu.2018.731

Baca, M (2022). *Influencia del aprendizaje en línea en el desarrollo de competencias transversales de estudiantes en la Facultad de Obstetricia y Enfermería, Universidad de San Martín de Porres*. Tesis de maestría. Perú: Universidad San Martin de Porres. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/9676/

baca_gam.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bravo, E., y Magis, C. (2020). *La respuesta mundial a la epidemia del COVID-19: los primeros tres meses. Boletín sobre COVID-19 Salud Pública y Epidemiología,* 1(1), 3-8. http://dsp.facmed.unam.mx/wpcontent/uploads/2013/12/COVID-19-No.1-03-La-respuesta-mundial-a-la-epidemiadel-COVID-19-los-primeros-tres-meses.pdf

Cabrera, L. (2020) Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 114-139. doi.org/10.23857/pc.v5i4.1386. https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125

CEPAL. (2020). *Las oportunidades de la digitalización en América Latina frente al Covid19*. https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45360

Chowdhury, F. (2020). Virtual Classroom: To Create A Digital Education System in Bangladesh. *International Journal of Higher Education*, 9(3), 129. doi:10.5430/ijhe.v9n3p129

Decreto de urgencia Nº 115-2021. que modifica los decretos de urgencia nº 026-2020 y nº 078-2020 y el decreto legislativo nº 1505. https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-de-urgencia-que-modifica-los-decretos-de-urgencia-n-decreto-de-urgencia-no-115-2021-2026383-6/

Expósito, E., y Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. Educación y Humanismo, 22(39), 1-22. https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214

Freitas, A., et.al (2018). Mind the gap: bridging the transversal and transferable skills chasm in a public engineering school. In 2018 3rd International Conference of the Portuguese Society for Engineering Education (CISPEE) (pp. 1-5). IEEE.

García, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/19683

García, M. (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del COVID 19. Polo del Conocimiento: *Revista científico-Académica Multidisciplinaria*, 5(4), 304-324. https://doi.org/10.23857/pc.v5i4.1386

Harari, Y. (2018). *21 Lecciones para el siglo XXI.* Penguin Random House. Debate.

Jáuregui, C. (2021). *La influencia de la educación virtual para mejorar las competencias y los aprendizajes de los estudiantes de la facultad de ciencias económicas de la Universidad Nacional del Callao*. Perú: Universidad Nacional del Callao. http://repositorio.unac.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12952/5678/INFORME%20FINAL-%20JAUREGUI-2021-FCE.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Langa, C. (2015). The contribution of transversal competences to the training of the educational sciences specialist. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *180*, 7-12.

Leandro, M. Saunders, G. (2019). *Nuevos materiales aeroespaciales Estructuras y materiales aeroespaciales*. https://research.tudelft.nl/en/publications/prefer-professional-roles-and-employability-for-future-engineers

Macías, O. (2018). El desarrollo de competencias genéricas en el docente universitario. *Revista Científica Dominio de las Ciencias,* 240-252.

Marciniak, R., y Gairín, J. (2018). Dimensiones de evaluación de ca-

lidad de educación virtual: revisión de modelos referentes. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 217-238. https://doi.org/10.5944/ried.21.1.16182

Milla de León, J. (2021). *El uso del aula virtual y el aprendizaje por competencias en los estudiantes de periodismo multiplataforma digital de una Universidad Privada De Lima*. Tesis de maestría. Perú: Universidad San Martin de Porres. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/9066/milla_dlmja.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Miller, S. y Miller, K. (2000). *Theoretical and practical considerations in the design of Web-based instruction.* En: Beverly Abbey (Ed.) Instructional and Cognitive Impacts of Web-Based Education. Hershey, PA: Idea Group Publishing

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Habilidades interpersonales*. Lima - Perú: Ministerio de Educación del Perú.

Organización Mundial de la Salud OMS. (2020). *Salud Mental del Adolescente*. https://www.who.int/es/news-room/fact-heets/detail/adolescentmental-health

Piketty, T. (2014). *Capital en el Vigésima Primera Siglo*. El Belknap Press de Harvard University Press. https://cronicon.net/paginas/Documentos/Piketty-El-capital-en-siglo-XXI.pdf

Pinker, S. (2021). *Racionalidad ¿Qué es, por qué escasea y cómo promoverla?*. Paidos. España.

Rehman, U. and Cao, S. (2915). *Augmented Reality-Based Indoor Navigation using Google Glass as a Wearable Head-Mounted Display*. Recuperado de:https://www.researchgate.net/publication/292972459_Augmented_Reality-Based_Indoor_Navigation_Using_Google_Glass_as_a_Wearable_Head-Mounted_Display

Sá M. y Serpa S. (2018). Transversal Competences: Their Importance and Learning Processes by Higher Education Students. *Education Sciences*, 8(3):126. doi: 10.3390/educsci8030126.

Sánchez, M., et. al (2020) Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. Revista Digital Universitaria, Aheadofprint, (2020), 1-23. https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/AOP.pd

Silva, M. (2016). Competencias de estudiantes iberoamericanos al finalizar la educación secundaria alta. Perfiles educativos, 38(152), 88-108.

Tarabini, A. (2020) ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. Revista de Sociología de la Educación-RASE, 13(2), 145-155. https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135

Tsankov, N. (2017). Development of transversal competences in school education (a didactic interpretation). *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, *5*(2), 129-144.

UNESCO (2020). Startling digital divides in distance learning emerge. https://cutt.ly/adH2SRS

UNESCO (2020). *COVID-19 Educational Disruption and Response*. París: UNESCO. https://en.unesco.org/covid19/educationresponse

UNESCO. (2016). Educación 2030: *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible* 4.https://cutt.ly/vtDS7Va

Villardon, L. (coor.) (2015). Competencias genéricas en educación superior. Madrid: Narcea.

ENCUENTROS | Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico pp: 224-241

LA DIVERSIDAD COMO CONCEPTO PROMOTOR DE LAS COMPETENCIAS INCLUSIVAS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO. UNA PROPUESTA DESDE LA ESTÉTICA DE LA RECEPCIÓN.

Diversity as a concept that promotes Inclusive Competencies in the educational context. A proposal from Reception Aesthetics.

Nancy Fabiola Founes Méndez
Universidad César Vallejo.
Piura, Perú.
nffounesf@ucvvirtual.edu.pe
https://orcid.org/ 0000-0002-8988-6762

María Luisa Bazán Guzmán
Universidad César Vallejo.
Piura, Perú.
mlbazang@ucvvirtual.edu.pe
https://orcid.org/0000-0003-0901-7725

Hildegardo Oclides Tamariz Nunjar
Universidad César Vallejo.
Piura, Perú.
htamarizn@ucvvirtual.edu.pe
https://orcid.org/0000-0002-4512-6120

Jimy Humpiri Núñez
Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez. Puno, Perú.
jepistemologia@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0655-8403

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.11118242

RESUMEN

Se argumenta que el discurso sobre inclusión educativa en Ecuador responde a una narrativa nominalista y de poca capacidad transformativa real, por cuanto no define activamente el papel de los sectores incluidos en el diseño del nomos comunicacional/educativo. Por el contrario, comprender al proceso de educación inclusiva como una formula pasiva, que no desafía los pilares epistemológicos de la educación en el país, tienen el riesgo de conducir a nuevas formas de crisis educativa en el siglo XXI. Se propone reactivar la idea de inclusión con propuestas de la teoría de la complejidad y la Estética de la Recepción, las cuales permiten dar relieve y protagonismo al recién incluido, y con éste, a la sociedad que representa. Se sostiene el resultado con un estudio estadístico sobre una experiencia inclusiva en una institución del Ecuador.

Palabras claves: Competencias educativas, complejidad, inclusión, crisis epistemológica, estética de la recepción.

ABSTRACT

We argue that the discourse on educational inclusion in Ecuador responds to a nominalist narrative with little real transformative capacity, since it does not actively define the role of the sectors included in the design of the communicational/educational nomos. On the contrary, understanding the inclusive education process as a passive formula, which does not challenge the founded pillars of education in the country, is understood as a path heralded to new forms of educational crisis in the 21st century. It is proposed to reactivate the idea of inclusion with proposals from the theory of complexity and the Aesthetics of Reception, which allows giving prominence and prominence to the newly included, and with it, to the society it represents. The result is supported by a statistical study on an inclusive experience in an institution in Ecuador.

Keywords: Educational competencies, complexity, inclusion, epistemological crisis, reception aesthetics.

RECIBIDO: 02/10/2023 ACEPTADO: 06/01/2023

INTRODUCCIÓN

El contexto académico sobre educación, desde las formulaciones en los Organismos Internacionales, hasta los programas académicos y las justificaciones curriculares, está lleno de definiciones políticamente establecidas a favor de conceptos centrales como inclusión, diversidad, equidad, habilidades blandas, o metodologías con excelencia de práctica. Esta investigación reconoce cuán sustancial es el proceso educativo, en todos sus niveles, para promover la reducción de brechas y carencias en la educación, sin embargo, también reconoce que las bases teóricas y epistemológicas son insuficientes.

En la literatura disponible para reconstruir las bases de la educación ecuatoriana, se carece ampliamente de debates escolásticos, así como formulación sobre la relación entre comunicación, conocimiento y contemporaneidad al nivel debate filosófico epistemológico, que den cuenta de la trascendencia y operatividad eficiente de los conceptos se presentan y se indican arriba, como objetivos de la educación (Valero, 2021; Samaniego, 2020; Rojas, 2021; Ocampo, 2021; Márquez, Andrade & García, 2021; Lino, 2020). Su mera formulación es insuficiente, pues tales conceptos, tal como se propone aquí, no son simples herramientas orientativas, sino que responden transformaciones radicales en el campo de lo epistemológico. Mientras esto no es entendido, el principio de complejidad (que, como se verá, se aducirá subyacente a todo este debate) se escapará de la educación, convirtiendo este esfuerzo de actualización conceptual, en la simple práctica de nuevas formas de pedagogía formalista y nominalista, con poca capacidad de transformación de la realidad.

En tal sentido, este manuscrito trata de responder a los concomitantes teóricos que deben proveer de realidad a los conceptos indicados y, sobre todo, a la idea de educación inclusiva dentro del campo general de la Educación. Para esto, se introduce un abordaje desarrollado recientemente, la Estética de la Recepción, en cuanto una respuesta innovadora acerca de la manera cómo se produce el conocimiento en el siglo XX, y sus resultantes en la comunicación. De manera central, el artículo se centrará en las ventajas conceptuales de este nuevo acercamiento para el desarrollo de las competencias inclusivas y el desarrollo de una noción equitativa de la educación.

Estrategia disertativa

Se sentarán la base de la narrativa a favor de la inclusión y la equidad en la educación, con el fin de indicar donde se encuentran los puntos de mayor superficialidad analítica, y los peligros que ello podría acarrear en la educación ecuatoriana moderna. Este abordaje parte del principio de que toda política pública debe ser principalmente preventiva, en este caso, a la posibilidad de nuevas crisis educativas.

Posteriormente, el argumento disertativo identificará las posibilidades del debate sobre inclusión en la propuesta de la Estetica de la Recepción, por la cual se superan las crisis subyacentes de las concepciones decimonónicas, modernas y postmodernas de la educación, a través del angulo creador y creativo de la comunicación, como fuente compensadora del conocimiento. El efecto buscado para este ángulo teórico es identificar que la inclusión no consiste en abrir las puertas del sistema educativo y sus contenidos a sectores estructuralmente excluidos, sino de construir un nuevo conocimiento colectivo a partir del conocimiento intersubjetivo, del que la diversidad es fuente de conocimiento, y no solo como un objeto.

Se apoyarán los resultados con encuestas de campo que, por un lado, dan relieve de la importancia de la in-

clusión en las prácticas y experiencia de una Unidad Educativa en el Ecuador y, por el otro, llevará a identificar la superficialidad del abordaje establecido narrativamente en la materia.

Se establecerán finalmente conclusiones sobre la importancia de entender de manera más radical (esto es, desde las formulaciones de la raíz filosófica del conocimiento contemporáneo) el problema de la inclusión en la educación para los países del llamado Tercer Mundo.

La noción predominante de inclusión en la educación

La inclusión representa una perspectiva educativa fundamentada en la convicción de que todas las personas poseen deberes y derechos (como los que se desprenden de la igualdad) y merecen ser reconocidas y apreciadas como un principio fundamental de los derechos humanos. La inclusión en la educación se basa en la idea de que todas las personas son iguales y merecen ser respetadas y valoradas por inherencia.

Es claro que en la medida en que el personal docente de las escuelas regulares se prepara más y estas desarrollan estrategias efectivas para abordar la diversidad, se generan condiciones mejoradas en aspectos generales, higiénicos, organizativos y de acceso al currículo para los estudiantes que lo necesitan. Esto, por un lado, resulta en una reducción de la necesidad de ubicar a los niños con necesidades educativas especiales en escuelas especializadas y, por el otro, da acceso a oportunidades, la eliminación de la discriminación y la universalidad en la disponibilidad. Es crucial considerar de manera particular las necesidades individuales de los estudiantes que enfrentan el riesgo de ser excluidos socialmente o marginados (GEM, 2020).

En los años recientes, ha quedado claro que se requiere una transformación en los sistemas educativos especialmente en las competencias inclusivas en docentes con el fin de promover el desarrollo de todos los estudiantes, particularmente aquellos en mayor riesgo de exclusión. Esta conciencia ha generado el diseño de las medidas que las instituciones de educación básica regular deben implementar para garantizar una formación inicial de alta calidad para los futuros docentes.

A pesar de la complejidad y relevancia de este tema, el discurso predominante entiende que no existe una hoja de ruta definida que establezca cómo lograr que el programa de atención a la diversidad forme parte integral del desarrollo de las competencias inclusivas en los docentes basados en las políticas y decisiones educativas de la entidad de Ecuador.

Hasta el momento, han sido esfuerzos individuales impulsados por motivaciones personales los que han permitido tomar medidas para abordar las expectativas de la sociedad en este aspecto. En este contexto, es que debe entenderse el ejemplo que se analiza al final de este texto, así como la materialización del discurso predominante.

Por lo tanto, un programa de atención a la diversidad que se diseñe, por causa de su natureza desburocatrizada, puede plantearse desde una perspectiva holístico, que integre los enfoques, principios, fundamentos y dimensiones esenciales para la preparación inicial de docentes en el ámbito de la atención a la diversidad y las competencias inclusivas.

Esto requiere una dimensión en las capacitaciones que se orienten a la diversidad, y ello, a su vez, reflejar las conclusiones que puedan surgir del debate que se pueda proponer. En otras palabras, toda política acerca de la diversidad deberá proporcionar una serie de directrices que simplifiquen la formación de los futuros docentes en competencias inclusivas, permitiéndoles contribuir al desarro-

llo de una educación inclusiva para todos los sectores estructuralmente excluidos.

El propósito de este estudio es, por un lado, dar respuesta a las necesidades de calidad educativa, igualdad y equidad en el ámbito de la educación superior en Ecuador. Por el otro lado, se trata de reconocer cómo debe ser esa respuesta, para que los cambios que tengan lugar en la educación básica, puedan ser eficientes en su concepción como bien público, y como un derecho humano, según lo señala Duk et al.(2019). Por lo tanto, la atención a la diversidad e inclusión se posicionan como demandas esenciales para elevar las competencias inclusivas en docentes, mejorar la formación inicial de los docentes y preparar al sistema educativo para enfrentar los desafíos de una sociedad en constante evolución y crecimiento.

Esta iniciativa se fundamenta en el modelo teórico de Durkheim (1973), por cuanto él entiende que los desafíos sociales que surgen en una sociedad en constante cambio representan un escenario complejo para facilitar el aprendizaje en una sociedad competitiva.

No obstante, si bien es cierto que poseer un manejo técnico en la enseñanza de una materia implica necesariamente dominar los conocimientos, el giro hacia la diversidad, que regresa el papel de la educación hacia la cultura, se fundamenta en una base ontológica que contiene elementos internos y ejerce un poderoso impacto tanto en el aspecto cognitivo como emocional de las personas que forman parte de ella (Escobar et al; 2020).

Adicionalmente, debido a las transformaciones sociales que influyen en la dinámica del proceso de aprendizaje, es necesario modificar los métodos de enseñanza para adaptarse a esta nueva realidad. En este sentido, la adaptación del programa de atención a la diversidad para alinearlo con los principios de la educación inclusiva representa un desafío significativo para la Educación básica regular.

Todo esto implica que las acciones de inclusión mejoran varias otras dimensiones de la vida, además de las educativas. La integración mejora las relaciones sociales y familiares, así como debe poder fomentar la colaboración efectiva entre familias y educadores. Promueve la participación de las familias activamente en la comunidad educativa, así como en los programas, proyectos y actividades que el profesional de la psicología educativa implemente.

Sin embargo, esta nueva actitud hacia la educación mantiene el modelo en el cual se abre el acceso entra en un contexto ya consolidado dentro de la cultura, cuando el extraño representa formas también extrañas de la cultura. Entonces la integración es abrir puentes de asimilación, cuando se están perdiendo las riquezas relativas a la relación contraria, esto es, la posibilidad de construir nuevos conocimientos cuando integras al incluido en el excluido. La teoría más reciente está revisando las bases de este planteamiento, en la medida en que las reflexiones epistemológicas reconocen al otro como el puente necesario a la complejidad. La diversidad, así, no es un beneficio adicional que da el servicio educativo, sino que es la solución a los problemas de complejidad que explica la filosofía educativa moderna. Estos aspectos serán desarrollados en el próximo epígrafe.

La Estética de la Recepción: la respuesta al problema de la diversidad entendida desde el ángulo postmoderno

Durante mucha de la historia de la filosofía, antes del siglo XX, el estudio del ser estuvo supeditado a la intención del autor por encima de cualquier lectura alternativa. El autor imponía la totalidad de la realidad, por lo que

constituía un universo por sí mismo. Esto, si bien alienaba la relación entre el sujeto y la realidad, crea al menos una suerte de conexión establecida en reconocimiento de ese relato común, provisto por la misma lectura y los lectores. A partir del siglo XX la epistemología cambia, y se propone la visión objetivista positivista, donde el conocimiento surge de la observación de las formas pasivas del mundo. La observación descriptiva, precisa y objetiva, hizo descrubir que la visión del autor volvia en un papel secundario a la hermenéutica y la ciencia. El mundo objetivo fue una placentera revelación que hizo posible nuevamente reconocer la realidad, como si ésta se hubiese reinventado.

Sin embargo, a partir de los años 80, el objetivismo positivista perdió fuerza. La nueva trama epistemológica puso en cuestionamiento la idea racional de verdad, auspiciada por la prueba objetiva, y, además la idea misma de razón (Castro Aniyar, 2014). A este fenómeno se le denominó ***posmodernidad*** y ofrecía el resugimiento de una nueva libertad, tal como sucedió con el despertar del objetivismo positivista.

A diferencia de lo que pudo creerse, esta nueva reflexión no solo no otorgó más libertad al sujeto, sino que lo sometió a formas excesivamente relativistas, que afectaron la centralidad de la verdad humana: la identidad y el sentido.

Fue, más que la panacea racionalista, la verdadera muerte de Di's. De algíun modo, todo este proceso descrito no es más que una oscilación entre diferentes crisis. Promesas incumplidas, relatos que no resultaron ser lo omnicomprensivo que parecían. Primero, la verdad descendía del genio, después de la razón objetiva, sistemática, y luego se ofrece el quiebre de la razón para dar importancia crucial a las construcciones lingüísitcas, pretendida fuente y reflejo de la única realidad posible.

La Estética de la Recepción de González Requena y del Paradigma de la Complejidad de Morin (Hernández Heras, 2023), permiten resolver este aparente atolladero. Esta visión busca resolver el enfrentamiento entre el autor y el lector a través de un tercer plano: el ***punto de ignición*** o ***zona de no resistencia***. Esta idea propone que la realidad es imposible de construir desde la soledad arracional del postmodernismo, pero tampoco puede surgir de la objetivación asexuada del mundo del positivismo.

Desde finales del siglo XX los principios objetivistas fueron debilitándose. El hecho de haber adjudicada realidad total a la condición ontológica del lenguaje, permitió la lenta desaparición de un mundo sostenido por pruebas empíricas, para sustituirlo por el hecho hedonista de la percpeción personal e, incluso, individualista. La verdad se hizo flexible, acomodaticia, oportunista y el nexo social, tan preciado en la óptica de Durkheim, empezó a sufrir por ello. Entonces los textos perdieron su sentido original, trasvasando crisis epistemológicas, no solo en el plano histórico, sino también de persona en persona (lo que no significa que sea una relación interpersonal). El trauma personal dejo de ser una figura escondida en la intimidad, sino que se empatizó con los traumas de los otros y se le dio relevancia al poder generador de realidad identitaria a través de las palabras de las personas que definieron sus vidas a partir de los mismos traumas.

Esta crisis permitió que la metáfora, la imaginación y, en resumen, la capacidad creativa del investigador jugase "un papel primordial" (Vidal, 2011: 39). Tal papel supone que la ciencia se hizo narrativa, lexicológica y, por supuesto lingüística (Andrason, 2014; Lopes y

Ferreira, 2017; Bel-Enguix, Massip-Bonet, Sierra, 2020; Alves, 2021). La claridad de la realidad que había sostenido a la ciencia objetivista,

completa su ilusión de realidad por el hecho mismo de la magia de las metáforas.

El discurso sobre la inclusión educativa contemporánea debe entenderse en este contexto postmoderno. Ya la exclusión deja de ser medible por variables duras de la realidad, sino por las percepciones de exclusión que se fueron tejiendo en los traumas colectivos. Ya no se trataba solo de incluir a clases desposeídas y culturas marginadas de la modernidad, sino a personas con discapacidad, sexodiversidades, auto percepciones de exclusión, sub-culturas expuestas a la modernidad pero que no lograron adaptarse plenamente, diversidades culturales, migraciones, mujeres, ideologías, culturas religiosas relegadas de la modernidad, fanatismos, etc.

El problema de abrir el espectro de inclusiones es que las identidades no se consolidaron como el ejercicio histórico de las tradiciones colectivas, sino por las decisiones personales, los atavismos grupales, identidades tribales o totémicas, y, con ello, se romantizó o, mejora aun, se idealizó la diferencia. La diferencia, que era entendida como natural, o conflictiva, ahora se convirtió en la centralidad que resume la cultura. La fragmentación debilitó la noción de sociedad y sus culturas empezaron a comportarse de manera centrípeta, esto es basadas más en las identidades individuales y grupales que en el nexo social que justifica a las naciones (no solo a los Estados) como estrategias de emprendimiento histórico.

La disolución de la verdad implicó entonces la disolución de la sociedad. La que parecía una buena intención inclusivista, terminó no significando mucho, y conllevó una lucha por modernizar a los premodernos, y a desmodernizar a los modernos.

El terreno hermenéutico de la Estética de la Recepción propone un enfoque trans-subjetivo, rotativo, donde todas partes están dispuestas recomponer la frangmentación postmoderna interactuando y reconstruyendo el nexo social (Hernández Heras, 2023). La complejidad supone que ya la incertidumbre no se considere un problema, sino una solución: el mundo es y debe ser complejo, y sus soluciones pasan por el impulso inter o trans-subjetivo. La diversidad, así, no es el objeto de la inclusión. No se trata de proveer de equidad, sino de reconstruir la realidad perdida mediante el diálogo y la comunión de ideas provenientes de la diferencia. Como el desenlace hegeliano, la suma de las comunicaciones no debe tener por objetivo reafirmar la fragmentación, sino construir una síntesis dialéctica que devuelva el nexo social.

La práctica de la educación inclusiva en una institucion educativa del Ecuador

La experiencia que se describe mostrará cuán lejos se formula la política pública, o las iniciativas ciudadanas, de estas nociones dialógicas de la diversidad que se proponen. Todo ello no imprime una idea fracasada a la experiencia, por el contrario, ella se percibe como un éxito, sin embargo, solo permite formalizar la integración por la via de abrir puertas de los servicios educativos a los excluidos. De tal modo, que, a pesra de tratarse de de un fenómeno educativo, que supone la construcción de nuevo conocimiento y nueva ciencia, la metáfora prevaleciente ve al sujeto por incluir de manera pasiva, como un sujeto que debe estar agradecido, y no como un factor de integración epistemológica de la realidad.

No se puede aducir que la novedad de las ideas hizo imposible el diseño de las políticas públicas o las inciativas ciudadanas, por su desconocimiento. La Teoría pedagógica de la Autonomía de Freire (1950), citada por Bravo (2022), ya abordaba la práctica

educativa como una experiencia en la que los profesores intentan depositar conocimientos en los estudiantes, quienes son percibidos como sujetos pasivos y vacíos. Freire sostenía que la educación debe fomentar la sensibilización de los estudiantes para que se conviertan en sujetos activos, en lugar de objetos pasivos, del mundo que les rodea. Para lograr esto, se propone instruir a los alumnos a pensar de manera democrática y a cuestionar y dar significado de manera continua a todo lo que aprenden. Esta noción, muy popular en los tiempos de las reformas educativas ecuatorianas de principios de siglo, debió arrastrar a la noción de inclusión, pero no fue así.

Se aplicó una encuesta con el objetivo de evaluar la profundidad de las nociones operativas de inclusión en la educación, dentro de una institución educativa básica del Ecuador.

La Variable Independiente de la encuesta fue el "Programa de atención a la diversidad". Los valores para medir fueron: Vocación de servicio, sentido de pertenencia, conciencia pluricultural, competencia comunicativa, pensamiento complejo y crítico, y otros 12 indicadores.

La Variable Dependiente fueron las Competencias inclusivas. Estas se definieron de acuerdo con las dimensiones: Competencias cognitivas, competencias pedagógicas y competencias Intrapersonales que fueron valoradas de acuerdo con la aplicación del cuestionario.

La población, definida como el grupo de personas que comparten rasgos comunes (Arias y Covinos, 2021). Esta población estuvo compuesta por 80 magistrales de un Centro Educativo, en un canto urbano de Ecuador 2023. Dado que se trata de una población reducida, se decidió incluir a todos los miembros en el estudio.

RESULTADOS

Objetivo específico 1: Identificar el nivel de competencias inclusivas en docentes en una Institución Educativa, Ecuador 2023

Tabla 1

Diagnósticos de las percepciones de la variable competencias inclusivas

Escala	Dimensión competencias cognitivas		Dimensión competencias pedagógicas		Dimensión competencias intrapersonales	
	Ítems	**%**	**Ítems**	**%**	**Ítems**	**%**
	Cumplo mi trabajo en los plazos establecidos, teniendo en cuenta los recursos disponibles, que cuenta la entidad	32,5%			Administro mi tiempo correctamente	23,75%
Nunca	Género y mantengo un flujo de comunicación incorporando patrones culturales, lingüísticos y sociales.	25%			Me considero una persona con capacidad para solucionar conflictos y realizar negociaciones exitosas	30%
					Busco ser original, creativo e innovador en el desempeño de mis actividades diarias	31,25%
					Frecuentemente tengo interés en diseñar y/o administrar proyectos	23,75%
					Soy una persona con iniciativa, me gusta ir un paso adelante	27,5%

Casi nunca	Cuando realizo mis actividades mi pensamiento está orientado al logro y resultados positivos	25%	Me gusta y busco trabajar en equipo utilizando componentes didácticos y profesionales	26,25%	Frecuentemente tengo interés en diseñar y/o administrar proyectos	23,75%
	Identifico y organizo mis metas, objetivos, funciones, actividades, tareas y recursos a través de un plan.	28,75%				
	Trabajo por el bien común, con sinceridad, lealtad, justicia y honradez, observando siempre el secreto profesional es parte de la atención a los educandos.	30%	Soy organizado y me gusta planear mis actividades con anticipación	28,75%	Administro mi tiempo correctamente	23,75%
A veces			Trabajo planificadamente (metas, objetivos, actividades y recursos) para el logro de resultados estratégicos, en un horizonte de tiempo sostenido, construyendo situaciones futuras.	27,5%	Me considero una persona con capacidad para solucionar conflictos y realizar negociaciones exitosas	30%
					Frecuentemente tengo interés en diseñar y/o administrar proyectos	23,75%
					Mis compañeros de trabajo me piden ayuda para aclarar sus dudas o mi opinión sobre alguna situación en particular	28,75%
Casi siempre	Participo con otros en la obtención de metas comunes, respetando diferentes opiniones y evitando competir.	26,25%	Tomo decisiones basadas en conocimientos, identificación, análisis y evaluación de alternativas efectivas para la solución de problemas	26,25%	Administro mi tiempo correctamente	23,75%
	Apoyo a los integrantes del equipo compartiendo principalmente información, conocimiento y recursos	30%	Conozco y manejo con facilidad cualquier programa de la entidad	28,75%	Considero importante ser una persona o profesional ético y responsable en mis funciones	33,75%
			Se me facilita adaptarme a nuevos ambientes o entornos	28,75%		

INTERPRETACIÓN

En el contexto de las dimensiones se tiene que en la dimensión competencias cognitivas el 32,5% nunca cumplen con los plazos establecidos; referente a la dimensión competencias pedagógicas el 28,75% indica que a veces son organizados en planear sus actividades con anticipación, y el 28,75% manifiestan que casi siempre conocen y manejan con facilidad cualquier programa de la entidad; por ultimo tenemos para la dimensión competencias intrapersonales el 33,75% casi siempre consideran importante ser una persona o profesional ético responsable en sus funciones. Estos resultados son preocupantes, ya que afectan los aprendizajes. Es necesario que los docentes reciban capacitación para mejorar sus competencias en estas áreas.

Tabla 2

Niveles de la variable competencias inclusivas y dimensiones

Variable / Dimensión	Bajo		Medio		Alto		Total	
	f	%	f	%	F	%	f	%
Variable competencias Inclusivas	23	28,75	47	58,75	10	12,5	80	100%
Dimensión competencias Cognitivas	28	35	41	51,25	11	13,75	80	100%
Dimensión competencias Pedagógicas	29	36,25	35	43,75	16	20	80	100%
Dimensión competencias intrapersonales	35	43,75	37	46,25	8	10	80	100%

Interpretación

Lo que se logra visualizar en la tabla 2, tanto la variable como sus dimensiones mantienen similitud, en la cual los resultados se concentran en el nivel medio el cual oscila entre el 43,75% y 58,75%, le sigue el nivel bajo y el restante indican que es alto. Estos resultados hacen manifiesto que los docentes en su mayoría no están siguiendo los lineamientos necesarios en cuanto a las competencias inclusivas que deben tener, motivo por el cual es necesario implementar estrategias, como es el de mejorar la atención a la diversidad, tomando en referencia a sus estudiantes, los entornos de dónde vienen, con el único propósito de mejorar la calidad educativa que se desea alcanzar.

Tabla 3

Percepciones de la dimensión competencias cognitivas

ITEMS	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Trabajo por el bien común, con sinceridad, lealtad, justicia y honradez, observando siempre el secreto profesional es parte de la atención a los educandos.	22	27,5	15	18,75	24	30	17	21,3	2	2,5	80	100
Cumplo mi trabajo en los plazos establecidos, teniendo en cuenta los recursos disponibles, que cuenta la entidad	26	32,5	15	18,8	14	17,5	23	28,8	2	2,50	80	100
Participo con otros en la obtención de metas comunes, respetando diferentes opiniones y evitando competir.	19	23,7	16	20	19	23,7	21	26,2	5	6,25	80	100
Género y mantengo un flujo de comunicación incorporando patrones culturales, lingüísticos y sociales.	20	25	18	22,5	19	23,9	16	20	7	8,75	80	100
Cuando realizo mis actividades mi pensamiento está orientado al logro y resultados positivos	15	18,7	20	25	19	23,7	18	22,5	8	10	80	100
Identifico y organizo mis metas, objetivos, funciones, actividades, tareas y recursos a través de un plan.	17	21,3	23	28,8	21	26,3	13	16,3	6	7,50	80	100
Apoyo a los integrantes del equipo compartiendo principalmente Información, conocimiento y recursos	17	21,2	23	28,7	11	13,7	24	30	5	6,25	80	100

Interpretación

En la tabla 3 se tiene que aproximadamente el 75% de los resultados se encuentran en nunca, casi nunca y a veces en todos los ítems de la dimensión competencias cognitivas. Claro indicativo que requieren planificar las actividades académicas adecuándolas al entorno sociocultural de los estudiantes, permitiendo la integración y participación de los estudiantes en su formación.

Tabla 4

Percepciones de la dimensión competencias pedagógicas

ITEMS	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Tomo decisiones basadas en conocimientos, identificación, análisis y evaluación de alternativas efectivas para la solución de problemas	18	22,5	17	21,25	20	25	21	26,25	4	5	80	100
Soy organizado y me gusta planear mis actividades con anticipación	11	13,75	17	21,25	23	28,75	20	25	9	11,25	80	100
Me gusta y busco trabajar en equipo utilizando componentes didácticos y profesionales	16	20	21	26,25	17	21,25	15	18,75	11	13,75	80	100
Conozco y manejo con facilidad cualquier programa de la entidad	17	21,25	17	21,25	16	20	23	28,75	7	8,75	80	100
Trabajo planificadamente (metas, objetivos, actividades y recursos) para el logro de resultados estratégicos, en un horizonte de tiempo sostenido, construyendo situaciones futuras.	19	23,75	10	12,5	22	27,5	19	23,75	10	12,5	80	100
Se me facilita adaptarme a nuevos ambientes o entornos	20	25	13	16,25	17	21,25	23	28,75	7	8,75	80	100

Interpretación

Los hallazgos reflejados en la dimensión competencias pedagógicas dejan en evidencia que la mayor parte de los resultados se encuentran en nunca, casi nunca y a veces con el 75% aproximadamente. Donde los docentes no están preparando sus actividades académicas, muchas veces no van de la mano con el marco teórico que les deben brinda a los estudiantes ni permiten el desarrollo de las actividades grupales para el desarrollo de sus clases.

Tabla 5

Percepciones de la dimensión competencias intrapersonales

ITEMS	Nunca		Casi nunca		A veces		Casi siempre		Siempre		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Administro mi tiempo correctamente	19	23,75	17	21,25	19	23,75	19	23,75	6	7,5	80	100

Me considero una persona con capacidad para solucionar conflictos y realizar negociaciones exitosas	24	30	15	18,75	24	30	11	13,75	6	7,5	80	100
Busco ser original, creativo e innovador en el desempeño de mis actividades diarias	25	31,25	18	22,5	13	16,25	18	22,5	6	7,5	80	100
Frecuentemente tengo interés en diseñar y/o administrar proyectos	19	23,75	19	23,75	19	23,75	18	22,5	5	6,25	80	100
Mis compañeros de trabajo me piden ayuda para aclarar sus dudas o mi opinión sobre alguna situación en particular	17	21,25	18	22,5	23	28,75	17	21,25	5	6,25	80	100
Considero importante ser una persona o profesional ético y responsable en mis funciones	19	23,75	19	23,75	11	13,75	27	33,75	4	5	80	100
Soy una persona con iniciativa, me gusta ir un paso adelante	22	27,5	16	20	17	21,25	18	22,5	7	8,75	80	100

Interpretación

En la tabla 5, la cual indica las características de las competencias intrapersonales en un grupo de docentes, los resultados muestran que nunca, casi nunca y a veces tienen aproximadamente el 75%. Deja de manifiesto en este grupo de docentes la inoperancia en la colaboración colectiva, así como el respeto a los lineamientos éticos que deberían contar como docentes, muchas veces dejando de lado la iniciativa propia que debe tener un profesor.

Tabla 6

Deficiencias encontradas en el diagnóstico para tener en cuenta en la propuesta

	Dimensión	Indicadores	Deficiencias
competencias inclusivas en docentes en una institución / educativa	Competencias cognitivas	Conocimiento de los principios de la educación inclusiva. Conocimiento de la diversidad humana.	-Escases de conocimiento sobre las diferentes características de la diversidad humana, como las diferencias culturales, lingüísticas, socioeconómicas, de género, de discapacidad, etc. - Limitaciones de conocimiento sobre los principios de la educación inclusiva, como la equidad, la igualdad de oportunidades, la participación, la colaboración, etc..
	Competencias pedagógicas	Capacidad de adaptar la enseñanza a la diversidad del alumnado.	- Dificultad para adaptar la enseñanza a las diferentes necesidades del alumnado, como las necesidades educativas especiales, las necesidades de aprendizaje, etc.
	Competencias intrapersonales	Actitudes y valores inclusivos. Compromiso con la mejora continua.	- Poco en las actitudes y valores inclusivos, como la empatía, la comprensión, la tolerancia. - Limitaciones de compromiso con la mejora continua de su práctica docente.

Interpretación

La tabla 6 muestra las deficiencias más significativas que presenta la variable de estudio, las cuales serán tomadas en consideración al momento de realizar la propuesta de competencias inclusivas con el propósito de mejorar la gestión educativa de los profesores en una unidad educativa proporcionándoles conocimientos acerca de la inclusividad.

Objetivo específico 2. Determinar los componentes teóricos del programa de atención a la diversidad

El programa de atención a la diversidad para mejorar las competencias inclusivas en profesores en un Centro Educativo, Ecuador 2023, tiene como objetivo potenciar las acciones que se realizaron en la institución educativa con el fin de mejorar las competencias inclusivas entre los integrantes del centro educativo, en especial entre los docentes. La iniciativa comenzó con la identificación de los obstáculos que emergen en el ámbito de la educación inclusiva, los cuales se reflejan en desafíos relacionados con habilidades cognitivas, aptitudes pedagógicas, competencias personales internas y la falta de compromiso que se manifiesta en la falta de atención, orientación, memoria, recursos didácticos, aptitudes profesionales, trabajo en equipo, habilidades de autodisciplina, autoconciencia y autorregulación. Estos obstáculos resultan en un bajo rendimiento académico por parte de los estudiantes, debido a la falta de atención a la diversidad, la falta de trato humano y calidez. Para abordar estos problemas, se tomaron en consideración conceptos teóricos de autores como Vygotsky, Wehmeyer, Durkheim y el Ministerio de Educación de Ecuador, así como principios de misión, visión, valores, empoderamiento y responsabilidad compartida. Los aspectos clave de la propuesta incluyen la participación, la retroalimentación continua, la flexibilidad y la adaptabilidad. Los pasos de la propuesta implican el diagnóstico y análisis, la creación de un modelo, la implementación, la evaluación y la búsqueda constante de mejoras. Además, se llevaron a cabo actividades de capacitación a través de talleres dirigidos al Centro Educativo, con el objetivo de desarrollar competencias inclusivas.

DISCUSIÓN

A lo largo de la aplicación del instrumento no se percibe sino una noción reformatoria del sistema educativo en la percepción de los docentes. A pesar de la importante iniciativa no se destacan nociones de diálogo o complejidad en la construcción de las bases de la educación, llevando nuevamente a la idea de inclusión y equidad a un plano pasivo, más relativo al problema de acceso y disponibilidad del servicio, que a aprovechar el nuevo nomo para transformaciones epistemológicas.

Los retos que plantea el conocimiento en el siglo XXI, a la luz de los cambios en materia de Big Data e Inteligencia Artificial, imponen nuevas necesidades, nuevos diagnósticos y nuevas soluciones, que no se aprecian en las reformas, ni a nivel conceptual ni a nivel práctico.

No haber comprendido a la inclusión como la posibilidad de construir conocimiento a partir de la intersubjetividad, como fuente de generación un nuevo nexo social, es una oportunidad perdida para las naciones del tercer mundo, como Ecuador, que requieren de potenciar colectivamente sus fuerzas científicas y epistemológicas en el albor de cambios de naturaleza civilizatoria. Esperar el retorno de los genios omnicomprensivos, o de la tecnificación empírica racionalista, o el tiempo de la redención a partir de las libertades fragmentársete, pone a la sociedad, tanto nacional como global, en desventaja, frente a las posibilidades creadoras del nexo social reconstruido.

REFERENCIAS

Alabdallat, B.; Alkhamra H. y Alkhamra R. (2021). Special Education and General Education Teacher Perceptions of Collaborative Teaching Responsibilities and Attitudes Towards an Inclusive Environment in Jordan. *Frontiers in Education*, Volume 6. DOI: 10.3389/feduc.2021.739384. https://bit.ly/3LXfmRm

Alvarez,M.(2021). *Riesgos, Ética y Valor Ecológico de la Biodiversidad: Aplicación en la Seguridad Alimentaria* (Tesis doctoral). https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/52921/TESIS_ALVAREZ%20DE%20MONTALVO_MARIELA.pdf

Alves, G. (2021). "Os princípios da complexidade e a análise do discurso francesa: efeitos de um paradigma emergente". *Revista Humanidades e Inovação*. Vol. 8, Nro. 4, 386-399. Disponible en: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4115

Andrason, A. (2014). "Language complexity: An insight from complex-system theory". *International Journal of Language and Linguistics*. Volumen 2, Nro. 2, 44-89. https://doi.org/ 10.11648/j.ijll.20140202.15

Arias, J. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica.* Enfoques Consulting EIRL, 9972-834-08–05, 173.http://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2238

Arias, J. & Covinos, M. (2021) *Diseño y metodología de la investigación.* 1era edición. Arequipa – Perú. p. 133.

https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26022w/Arias_S2.pdf

Arellano E.G.R., Vergaray J.M., Franco Y.J.H., Garro-Aburto L.L., Meléndez L.V., Navarro E.R.(2022). Inclusive Education and COVID-19: a phenomenological study [Educación inclusiva y COVID-19: un estudio fenomenológico] 2022 *Revista Cubana de Investigaciones Biomedicas* 41 1 https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85129495319&partnerID=40&md5=60c4ead1f130a3ede6370b3494e3f102

Avilés, H., Guerrero, L. S., & Ramos, O. B. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Cátedra,* 3(1), 75-93. https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/view/1903

Bagur, S., & Verger, S. (2022). Educación Inclusiva y Pedagogía Hospitalaria: las Actitudes Docentes Promotoras de la Inclusión. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 28, e0140. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382022000100404.

Bel-Enguix, G., Massip-Bonet, A., & Sierra, G. (2020). "Complexity as a paradigm for social sciences and linguistics: Theoretical basis and perspectives". *Proceedings of the 5th International Conference on Complexity, Future Information Systems and Risk* (COMPLEXIS 2020), 136-142.

Bravo , P. C.(2022). *Formación en competencias docentes para la atención a la diversidad e inclusión educativa.* Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba - Ecuador. Propuesta de un modelo pedagógico. (Tesis doctoral). https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/17797

Betancourth S., Tabares Y., & Martínez V. (2020). Programa de intervención en debate crítico sobre el pensamiento crítico en universitarios. (Spanish). *Educación y Humanismo,* 22(38), 1–17. https://bit.ly/2S4vMNl

Castillo, R., & Bautista, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación*, 15, 113-124. https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09

Cornejo , J. (2022). Educational Inclusion in the Context of Teacher Training in Chile. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 16(2), e1582. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2223-25162022000200006&script=sci_arttext&tlng=en

Clavijo , R.G., & Bautista, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(1), 113-124. https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09

Choque, M. E.,Quispe, Abarca, J.C., & Choque, M. Q. (2023). Teaching attitude in inclusive education. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 239-253. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-79642023000100239&script=sci_arttext.

Consejo Nacional de Educación (2020). Proyecto Educativo Nacional PEN – 2036. Extraído de: https://bit.ly/2RlWBg9.

Concytec (2020) Concytec publica la Guía práctica para la formulación y

ejecución de proyectos de investigación y desarrollo.

https://acortar.link/dVW9B1

Cordón, M. A. (2021). Procesos de rehabilitación integral y transformaciones de las prácticas cotidianas, familiares y comunitarias de adultos con discapacidad visual de la IPS ASOLIVIHUILA como estrategias para su inclusión social. Universidad Surcolombiana.

Díaz, C. (2020). *Programa de preparación a los docentes para potenciar el proceso de inclusión educativa y la atención a la diversidad en la Unidad Educativa "Daniel Hermida"*.[Tesis de post grado Ecuador UNAE]. Repositorio Institucional http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/123456789/1606/1/Trabajo%20de%0 Titulaci%c3%b3n%20Claudia%20Magaly%20D%c3%adaz%20Campoverde. Pdf.

Duk, Cynthia, Cisternas, Tatiana, & Ramos, Liliana. (2019). Formación

Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva,* 13(2), 91- 109. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091.

Educrea. (2022). *Docente inclusivo, aula inclusiva.* Obtenido de https://educrea.cl/docente-inclusivo-aula-inclusiva/#:~:text=El%20maestro%20tiene%20que%20ser,un%20trabajo%20global%20e%20integrado.

Fernández M., & Malvar M. (2019). Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista De Investigación Educativa*, 38(1), 239-257. https://doi.org/10.6018/rie.369281

Figueroa, M. & Corvalán, A. (2019). Challenges of Inclusive Education in Initial Teacher Training. *Revista Faro.* Vol. 1, Nº29 (I Semestre 2019) – Foro Científico Págs. 24- 35. Extraído de: https://bit.ly/3knciQP

García, C, Herrera, C., & Vanegas, C. (2018). Teacher Competences to Inclusive Pedagogy. Considerations from Chilean Teacher Educators' Experiences. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 149-167. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782018000200149

García, S. y Garrote , M. (2021). *Atención a la diversidad en las aulas madrileñas.* Opiniones de los docentes. REIDOCREA, 10(1), 1-19.

García X. (2020). Delimitación del perfil competencial inclusivo necesario en la formación inicial en los grados de educación primaria. *Innovaciones Educativas,* 22(32), 51 - 64. https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2830

GEM (2023). *Temático. Informe GEM 2020.* UNESCO. Informe de seguimiento de la educación en el mundo. https://gem-report-2020.unesco.org/es/inclusion-y-educacion/

González, F., Matín, E., & Poy, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado,* 23, 243-263. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/71921

Gutierrez, C. R. (2020). Actitud frente a la educación inclusiva de docentes de la Red 01, Huaral 2019. (Tesis doctoral) http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/427

Hernández Heras, L. (2023). Paradigma de la complejidad y estética de la recepción: nuevas lecturas de lo real. *Espacio Abierto*, 32(4), 146-160. https://doi.org/10.5281/zenodo.10107621

Hernández, R. & Mendoza, C. (2018) Metodología de la Investigación. Las rutas Cuantitativa Cualitativa y Mixta. En *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (I).https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=261

Hernández-Sampieri, R. &. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* México: Editorial Mc Graw Hill Education. Rudiyanto , L. (2019). Taylor Francis group.https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.1201/9780429434914-14/perception-kindergarten-teacher-socio-emotional-skill-important-aspectschool-readiness-mashfufah-rudiyanto-listiana

Jumbo, D. E. (2022). Atención a la diversidad en educación básica en Ecuador. https://cienciala tina.org/index.php/cienciala/article/view/3366/5117

León, C. A. B., & Rodríguez, N. M. L. (2020). Retos contemporáneos para la formación permanente del profesorado universitario. *Educación*

y Educadores, 23(1), 71-88. doi:http://dx.doi.org/10.5294/edu.2020.23.i.4

Leyva, IG, Guerra, KL, Insua, MA, Quispe-Chero, C, Zárate Ruiz, GE, Uribe Hernández, YC, & Núñez Lira, LA (2020). La inclusión educativa de escolares con diagnóstico de trastorno del espectro autista, situación actual, reflexiones y desafíos en Cuba . *Revista Internacional de Criminología y Sociología , 9* , 905-913. https://doi.org/10.6000/1929-4409.2020.09.93

Lino , W. E.(2020). *La formación docente en competencias para una educación inclusiva en el siglo XXI en la EESP IARO, Yungay* – Ancash.(Tesis doctoral).

Lopes, t. & Ferreira, M. (2017). "Língua e cultura: a (re)construção do sujeito à luz do paradigma da complexidade - uma reflexão sobre a identidade indígena". *Cadernos de Letras da UFF.* Vol. 26, Nro. 53, 247-258.

Márquez , N. G., Andrade , A. I., y García , I. (2021). Autoevaluación de prácticas inclusivas docentes en atención a la población con aptitudes sobresalientes. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 1-24. Doi. 10.15517/aie.v21i2.4675973/Gutierr ez_ECR.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MINEDUC. (2019). Educación especializada e inclusiva. Recuperado el 09 de 12 de 2019, de: *https://educacion.gob.ec/unidad-de-apoyo-a-la-inclusion-udai/*

Ministerio de Educación. (2022). *Escuelas Inclusivas* . Obtenido de Educación Especializada e Inclusiva: https://educacion.gob.ec/escuelas-inclusivas/

Nazareno, M. N. (2020). *Conocimientos actitudes y prácticas del personal docentes ante la educación inclusiva de la Parroquia Ancón De Sardina Del Cantón San Lorenzo.* Escuela Ciencias de la Educación–Educación Básica.

Ocampo , A. (2021). La Inclusión Como Proyecto De Conocimiento En Resistencia. *Revista Espacio I+D Innovación Más Desarrollo*, X(26), 28–71. https://doi.org/10.31644/imasd.26.2021.a02

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Educación para la ciudadanía mundial en América Latina y el Caribe: Hacia un mundo sin muros: educación para la ciudadanía mundial en el ODS 4 - Agenda 2030*. UNESCO. http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/hacia_un_mundo_sin_muros_reunion_sobre_educacion_para_la

Ponce,M.J.,Barcia,M.F.(2020). The role of the teacher in inclusive education. *Dom. Cien.*6(2).file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-ElRolDelDocenteEnLaEducacionInclusiva-7467933.pdf

Rojas, V.(2021). *Gestión organizacional de atención a la diversidad y convivencia escolar en instituciones educativas públicas de la selva central – Junín* (Tesis doctoral). https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/7356/T010_20027458_D.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rojas, F. Sandoval, L. y Borja, O. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Revista Cátedra,* 3(1), 75-93. http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/21056/1/Percepciones%20a%20una%20educaci%C3%B3n%20inclusiva%20en%20el%20Ecuador.pdf

Ruiz , M. A, & Álvarez , M. B. (2020). La necesidad de la atención a la diversidad cultural desde las instituciones educativas colombianas. *Conrado*, *16*(75), 125-130. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&p

=S1990-86442020000400125&lng=es&tlng=es.

Rodríguez , E., Cisternas , L., López , A., & Vidal , R. (2021). La acti-

tud frente a la inclusión de asistentes profesionales de la educación de Escuela Municipales de Talca-Chile. *Espacio I+D, Innovación más desarrollo*, 10(26). https://doi.org/10.31644/IMASD.26.2021.a01

Sánchez, G.& Calle, X. (2019). Estrategias innovadoras en la planificación curricular, un reto de la educación contemporánea. Rehuso, 4(3), 39-47. https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684

Samaniego , D. A.(2020). *Educación inclusiva y competencias emocionales en la actitud docente de los Cebas UGEL 06 de La Molina 2019*. (Tesis doctoral). https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/40185/Samaniego_BDA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sáenz , M. M, & Chocarro , E. (2019). La atención a la diversidad desde la perspectiva del profesorado. *Revista mexicana de investigación educativa,* 24(82), 789-809. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000300789&lng=es&tlng=es.

Unda , F. S. (2020). Perspectivas de docentes y estudiantes en la definición de la categoría escuelas inclusivas-virtuosas. Mendive. *Revista de Educación,* 18(4), 893-909. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962020000400893&lng=es&tlng=es.

Vallejo, M, Torres, A, Curiel, E., & Campillo, O. (2019). Teacher's perception and practices for an inclusive education. *Psicologia en Pesquisa,* 13(3), 26-47. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472019000300002.

Varo,J.C. (2021). *La educación inclusiva y las competencias socioemocionales del profesorado universitario en España.* https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=304620

Valero , E. K.(2021). Actitudes hacia la diversidad en docentes de educación primaria de la Selva Central, Región Junín.(Tesis doctoral). https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/7733/T010_41671306_D.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Varas,J .(2019). Competencias docentes relativas a educación inclusiva en estudiantes en situación de discapacidad, desde la percepción docente. (Tesis Post grado). https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/185835/Varas%20Reyes,%20Joaqu%C3%ADn%20(Tesis).pdf?sequence=1.

Vargas, M. M., & Gómez, K. G. (2021). Transformational leadership and its impact on knowledge transfer and operational performance in the context of the automotive industry. *Revista EAN, (90), 11-26.* http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-81602021000100011

Zainuddin M., Setyo S., Miftahul A., & Perdana K. (2019). Strengthening Critical Thinking of primary school teacher education students through development of Basic Mathematics Textbooks based on Life Skills and Problem-Solving. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores,* 7, 1–13. Extraído de: https://bit.ly/32kMrCM

ENCUENTROS | Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico pp: 242-255

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE BÁSICA MEDIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE ECUADOR

Metacognitive strategies for reading comprehension in middle school students from an educational institution in Ecuador

Miriam Alexandra Romero Saldarriaga
Universidad César Vallejo, Perú.
miriam.romero@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0000-0001-6465-4749

Andrea Cristina Morocho Vásquez
Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil, Ecuador
andreac.morocho@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0009-7386-4743

Graciela del Pilar Molina Vicuña
Universidad César Vallejo, Perú.
graciela.molina@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0000-0003-1768-6339

Germán Ernesto Peña Nivicela
Universidad Estatal de Milagro, Ecuador.
ernesto.pena@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0000-0003-2870-2584

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.11118255

RESUMEN

Ecuador, como otros países de Latinoamérica presentan bajos índices de comprensión lectora, Hay poca literatura sobre el tema y, sobre todo, sus soluciones, a pesar de ser de gran preocupación. El presente estudio da relieve al impacto que pueden tener las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de una institución educativa del Ecuador. Se aplicó un taller dirigido a que los estudiantes reconozcan sus procesos de aprendizaje en la materia, dos pruebas ponderadas y diarios de campo para organizar la observación. Se contrastó, finalmente con entrevistas a directivos y docentes involucrados. La experiencia utilizó un diseño fenomenológico hermenéutico. Los resultados fueron positivos en los grupos experimentales, no así en el de control. También se registró la mejoría de las habilidades de pensamiento crítico. Se propone reevaluar el paradigma educativo con tales estrategias o similares.

Palabras claves: Aprendizaje, comprensión lectora, educación, estrategias metacognitivas.

ABSTRACT

Metacognitive strategies are crucial for improving reading comprehension, a fundamental skill in the learning process. This doctoral thesis delves into the impact of metacognitive techniques on the reading comprehension of high school students in an educational institution in Ecuador. The research was conducted with a group comprising students, teachers, and administrators, adopting a qualitative approach with a hermeneutic phenomenological design. Data collection involved a variety of instruments, including reading comprehension tests, self-regulation questionnaires, interviews, classroom observations, and notebooks. Promoting metacognitive strategies can offer a pathway to enhanced reading comprehension in adolescents. Reassessing the educational paradigm with such strategies can contribute to a robust method for inducing self-regulation in students. This revelation can help improve students' critical thinking skills and foster better overall educational quality.

Keywords: Learning, reading comprehension, education, metacognitive strategies.

RECIBIDO: 09/07/2023 ACEPTADO: 13/10/2023

INTRODUCCIÓN

El énfasis principal del artículo está puesto en la importancia de las estrategias metacognitivas en el mejoramiento de las habilidades de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado dentro de una institución educativa ubicada en Ecuador. El artículo destaca el impacto que la comprensión del entorno y de los materiales de lectura tiene en los procesos cognitivos y la adquisición de conocimientos de los estudiantes (Montealegre & Forero, 2016). Reconoce la suma importancia de las habilidades de lectura competentes para facilitar el crecimiento académico, al mismo tiempo que arroja luz sobre los desafíos que enfrentan numerosos estudiantes cuando se trata de comprender lo que leen (Londoño Morales, Ocampo Ramírez, Ramírez Gómez, 2018)

La presentación de datos estadísticos sobre el analfabetismo funcional a nivel local y global enfatiza la importancia de incorporar estrategias metacognitivas para mejorar las habilidades de lectura y comprensión (Romero Saldarriaga, 2023). Se destaca la capacitación inadecuada de los docentes en estas estrategias, particularmente en las áreas rurales, lo que llevó a una investigación sobre la efectividad de la implementación de estas estrategias en la enseñanza de la comprensión lectora (Márquez & Valenzuela, 2019).

El objetivo principal de este estudio es proporcionar una descripción detallada y un análisis de las estrategias metacognitivas utilizadas en la enseñanza de la comprensión lectora, cuyo propósito final es mejorar los logros académicos de los estudiantes. Para lograr este objetivo, se han fijado objetivos específicos, que implican examinar varios tipos de estrategias, evaluar su efectividad y valorar su implementación en diferentes etapas del proceso lector.

Este artículo es una contribución significativa al avance de la educación en la comunidad de Machala, Ecuador. Su fin es fomentar el crecimiento de las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes, dotándolos de las herramientas necesarias para interactuar críticamente con su entorno. Además, establece una base académica sólida para la implementación de metodologías de enseñanza innovadoras que tienen el potencial de mejorar la experiencia educativa general dentro de las escuelas e instituciones educativas (UNICEF, 2017).

ANTECEDENTES

Campoverde y López realizaron un estudio cuantitativo con 25 estudiantes utilizando organizadores gráficos y los resultados mostraron mejoras significativas en la comprensión lectora y una mejora del 54% en las habilidades lectoras. Los resultados resaltaron la satisfacción de los estudiantes con las estrategias y su aplicación en diversas áreas (Campoverde & López, 2022)

Miranda y Cadena investigaron las estrategias metacognitivas de comprensión lectora de 22 estudiantes y no encontró diferencias significativas entre las pruebas. Sin embargo, estas estrategias generan confianza y mejoran el desempeño, aunque no son obvias por razones contextuales (Miranda & Cadena, 2023)

Romero y Zhamungui analizaron estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en una escuela de Ibarra y constató que el 52% de los estudiantes carecían de habilidades de comprensión lectora. Estas estrategias enfatizan el aprendizaje autorregulado y la integración de factores cognitivos, afectivos y conductuales (Romero & Zhamungui, 2023)

Pernía Hernández & Méndez Chacón (2018) implementaron estrategias específicas de comprensión lectora con 119 estudiantes y observó ganancias en el 45% de ellos. Estas estra-

tegias ayudan a comprender el texto y desarrollar habilidades de comprensión lectora.

Gamboa en México evaluó estrategias cognitivas para mejorar las habilidades lectoras, enfatizando que el grupo de control logró el mejor desempeño en dominio de vocabulario, mientras que el grupo que aplicó estrategias metacognitivas mostró niveles más bajos de comprensión lectora (Gamboa, 2020).

Mamani et. al. (2021), en Perú, vincularon las estrategias cognitivas con la comprensión de libros académicos, mostrando una correlación positiva entre las variables. Sin embargo, la proporción de estudiantes que admitieron utilizar estrategias cognitivas fue baja.

Álvarez Bermúdez y Barreto Trujillo (2020), en Brasil, evaluaron las estrategias de aprendizaje y autorregulación de los estudiantes. Se observó un mejor rendimiento utilizando estrategias metacognitivas, aunque también se utilizaron estrategias de correlación positiva disfuncionales.

En resumen, leer no se trata sólo de decodificar símbolos; se trata de comprenderlos. Implica comprender el significado. La comprensión lectora implica procesos como comprender, imaginar y responder preguntas relacionadas con el texto. Estos elementos son fundamentales para la comprensión del material escrito.

METODOLOGÍA

La investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo, de tipo aplicada, con diseño fenomenológico donde la realidad se construye intersubjetivamente a partir de los participantes, siendo que la suma de ellos, construye la realidad emergente (Fuster, 2019). Por ello fue importante mantener un enfoque abierto y receptivo a medida que exploras y comprendes más a fondo el fenómeno estudiado desde las perspectivas de quienes lo han experimentado (Expósito et al., 2019).

El escenario de la investigación fue una Institución educativa pública de Ecuador. Para ello se consideró una muestra de cuatro docentes que enseñan en el mismo nivel educativo seleccionado y también fueron incluidos a las autoridades del plantel: 1 rectora y dos vicerrectores por ser sujetos de estudios que comparten características en común (Moya 2020).

Se diseñó un 'taller con estrategias metacognitivas', donde se relacionaron las habilidades lexicales, semánticas y sintácticas a la realización autoinducida de:

1. Carteleras sobre temas de actualidad noticiosa,
2. un concurso de publicación de memes sobre temas de interés con difultad media,
3. un concurso de dramatizaciones grupales sobre temas de dificultad científica media,
4. revisión de diccionarios en el curso de un debate de interés,
5. concurso de cuentos y/o poesía (premiados por el mismo paralelo),
6. cómics sobre temas críticos de la sociedad o la institución.

Se partió de la idea de que las habilidades construidas por la metacognición, primero suceden en el plano emocional (motivación, curiosidad y asombro) y solo luego, en el plano racional, a la manera de las neurociencias y la cultura latinoamericana (Castro Aniyar, 2014). Se diseñaron dos ejercicios de lecturas, que requerían un alto nivel de comprensión lectora, a nivel idiomático C1, el cual se aplicó de manera diferenciada en 4 paralelos, con criterios de experimental y control:

1. El paralelo A y B mantuvieron el ejercicio de lectura en el ***before/ after*** a la aplicación de un semestre con el 'taller con estrategias metacognitivas'

2. El paralelo C no recibió el ejercicio de lectura.
3. El paralelo D mantuvo un ejercicio de lectura diferente durante el before/after a la aplicación de un semestre con el 'taller con estrategias metacognitivas'

Las técnicas de evaluación que se utilizaron fueron: a) la entrevista conversacional, b) la observación intencional y c) la evaluación moderativa y estandarizada de los dos ejercicios de lectura. Respecto a lo primero se hizo uso de una guía de entrevista tal como lo menciona Hernández et al. (2014). Así mismo, los instrumentos utilizados que se utilizaron para indagar sobre las experiencias en el aula fueron: entrevistas a directivos y docentes, diario de campo, registros anecdóticos, fichas descriptivas, grabadora de voz, cámara fotográfica. Respecto a lo segundo, se llevaron diarios de campo, los cuales se debatieron en asambleas con los profesores encargados. Con respecto a lo tercero, se comparó la medición de ambas pruebas, en el *before/after* y entra ellas.

La información fue analizada bajo el método inductivo, tomando en cuenta el programa Atlas ti para mayor sistematización de la información.

RESULTADOS

Los hallazgos encontrados dentro de la investigación *Estrategias Metacognitivas Para La Comprensión Lectora En Alumnos De Básica Media De Una Institución Educativa De Ecuador, 2023* arrojaron que la aplicación correcta en cada uno de los objetivos planteados elevó los procesos mentales de los estudiantes. Además, hubo un cambio en la actitud propositiva de los estudiantes al verse involucrados en construir sus propios conocimientos desde el desarrollo, estimulados por las estrategias motrices, intelectuales, recreando, imaginando desde su originalidad y creatividad que implicaban el taller.

Las estrategias para la comprensión lectora ayudaron a los alumnos de básica media a mejorar su rendimiento académico y su desarrollo personal. Al enseñar a los alumnos estas estrategias, ayudaron a convertirse en lectores competentes y seguros de sí mismos.

Estrategias metacognitivas mejoradas relativas a la enseñanza de la comprensión lectora

Se destaca las respuestas de las docentes objeto de la investigación, quienes indican que la metacognición mejoró en la medida que se apreciaron:

1. Reflexiones sobre los procesos cognitivos, y las habilidades mismas de comprensión lectora, entre los estudiantes que cursaron el semestre del taller.
2. Participación animada en las actividades diseñadas o propuestas por ellos en comunión con los docentes (Ver tabla 1)
3. Los estudiantes que cursaron el semestre del taller mostraron una actitud crítica frente a los modelos de enseñanza de la comprensión lectora anterior al taller.
4. Los estudiantes expresaron en sus conversaciones la importancia de hacer autorreflexiones, sobre todo en la edad correspondiente al 5º de primaria, lo que concuerda con el concepto mismo de metacognición.
5. Mejorías en la comprensión y construcción e interior de los significados del material escrito que sirvió de prueba.

Docentes	Estrategias metacognitivas para la comprensión lectora
D001	Periódico mural resumiendo los puntos claves del artículo y decorándolo con dibujos, imágenes y titulares llamativos. Biografías: después de leer sobre un personaje famoso, los alumnos trabajan en parejas. Uno asume el rol del biografiado y el otro del entrevistador. El entrevistador hace preguntas para ampliar los detalles de la vida del personaje. Discurso: los estudiantes escriben y presentan un discurso persuasivo desde el punto de vista de un personaje, defendiendo sus ideales, valores y visión ante una audiencia.
D002	Textos históricos: crean una línea de tiempo ilustrada sobre los principales eventos. Incluyen citas e información relevante de las fuentes históricas. Artículos de opinión: escriben un artículo de opinión respondiendo a uno leído previamente en clase. Incluyen argumentos bien estructurados y propuestas creativas. Escritura creativa: reinventan o expanden una historia cambiando la perspectiva del narrador, agregando/alterando eventos o desarrollando un nuevo final.
D003	Subrayado: Los estudiantes subrayan las ideas principales y los detalles relevantes del texto. Luego comparan con un compañero lo que cada uno subrayó. Resumen: Después de leer, los alumnos escriben un breve resumen sólo incluyendo las ideas más importantes, sin opiniones ni interpretaciones. Personificación: Personifican algún objeto o concepto abstracto mencionado en la lectura, describiéndolo mediante cualidades humanas en un breve relato creativo. Significados subjetivos: Explican el posible significado o la intención detrás de ciertos pasajes, símbolos o figuras retóricas empleadas en el texto.
D004	Titulares: Deben crear titulares creativos que describan objetivamente de qué trata el texto. Se comparten en grupos. Ilustraciones: Hacen dibujos representando gráficamente los personajes, acciones, lugares u objetos claves mencionados de forma literal en la lectura. Ilustraciones creativas: Hacen dibujos representando de forma subjetiva u original la temática, los mensajes implícitos o las emociones evocadas en la lectura. Paráfrasis: Reformulan con sus propias palabras y estilo el posible significado profundo de ciertos fragmentos más complejos del texto. Juego de roles, lluvias de ideas, el dado preguntón

Tabla 1. Estrategias metacognitivas para la enseñanza de la comprensión lectora.

Las autoridades entrevistadas concordaron en que las nuevas técnicas permitieron a los estudiantes reflexionar sobre sus procesos y habilidades de comprensión lectora, promoviendo la conciencia y regulación efectiva de los procesos mentales para potenciar la interpretación del texto.

También concordaron en que la aplicación de estrategias metacognitivas por parte de los docentes de quinto grado mejoró la comprensión profunda, desarrollaron destrezas de pensamiento de alto nivel y aumentaron la motivación, adaptándose a los ritmos y estilos de aprendizaje diversos.

La evidencia de la investigación muestra que los profesores a veces emplean estrategias metacognitivas de diversas formas, como activar conocimientos previos, asignar trabajos que requieren autorreflexión, pero advirtieron acerca del riesgo de ofrecer los contenidos como se impartían tradicionalmente, indicando algunos problemas de inercia.

En definitiva, la aplicación sistemática de estas estrategias mediadas por la instructividad del docente mejoró la construcción de significa-

do del material escrito en los grupos experimentales, sea cual fuese el ejercicio de lectura, y no así en el de control. Las estrategias impactaron positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y se recomienda insistir en ellas para ahondar en los resultados.

DISCUSIÓN

Estrategias metacognitivas para la enseñanza de la comprensión lectora según el nivel de lectura

Las docentes utilizan diversas estrategias en la enseñanza de la comprensión lectora, incluyendo establecer propósitos de lectura, preguntas previas, localización de detalles, subrayado, guías de lectura, organizadores gráficos, relectura, resúmenes para el nivel literal; predicciones creativas, comparaciones, dramatizaciones, diálogo, escritura creativa, juegos en línea y con lenguajes no verbales para el nivel inferencial; y sombrero pensante, dramatizaciones, memes, mensajería durante la lectura, reseñas analíticas, creación de obras, escritura de cuentos, análisis, videos grupales, parodias y cómics para el nivel crítico. Tras la aplicación de estas estrategias, se observó una mejora significativa en las habilidades de comprensión lectora, siendo los niveles inferencial y crítico los más destacados en mediciones cualitativas y cuantitativas después de la intervención pedagógica. (Ver figura 2,3,4)

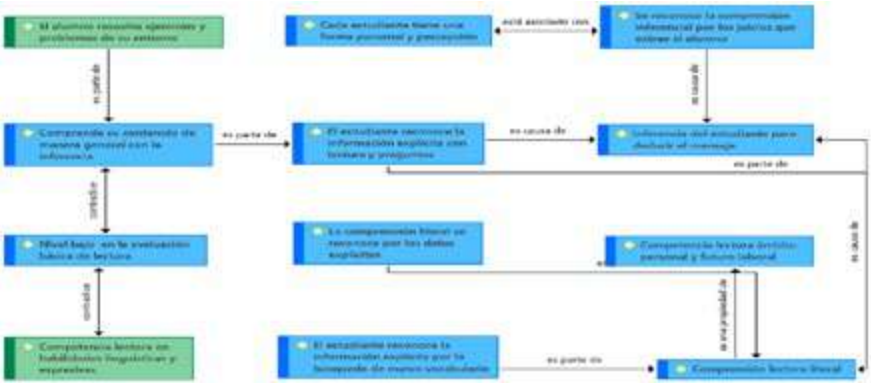


Figura 2. La comprensión lectora literal

La gráfica presentada indica que la lectura literal forma la base del proceso de comprensión lectora, donde la identificación de datos explícitos y la capacidad de realizar inferencias son habilidades esenciales. Este enfoque inicial en la literalidad prepara a los estudiantes para extraer juicios, ideas y puntos de vista, promoviendo una comprensión profunda y reflexiva en diversas situaciones académicas y personales.

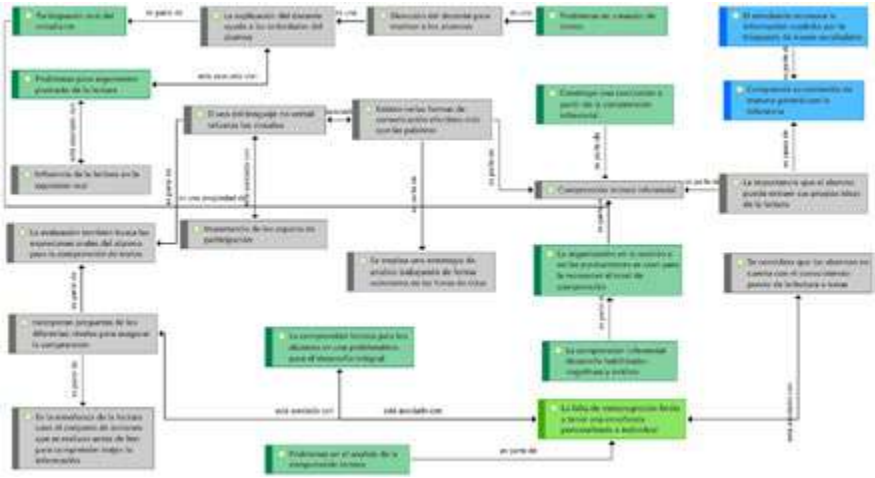


Figura 3. La comprensión lectora Inferencial

En la gráfica de la comprensión lectora inferencial representa que la falta de metacognición puede ser un obstáculo significativo para la enseñanza personalizada e individual, ya que la autorregulación cognitiva se ve afectada. Cada estudiante, con su propia cultura, antecedentes familiares y sociales, y conducta única, presenta una adaptación compleja en el proceso de aprendizaje. La ausencia de conocimientos previos antes de abordar una lectura dificulta la comprensión inferencial, ya que se necesita una conexión con información existente y bases referenciales.

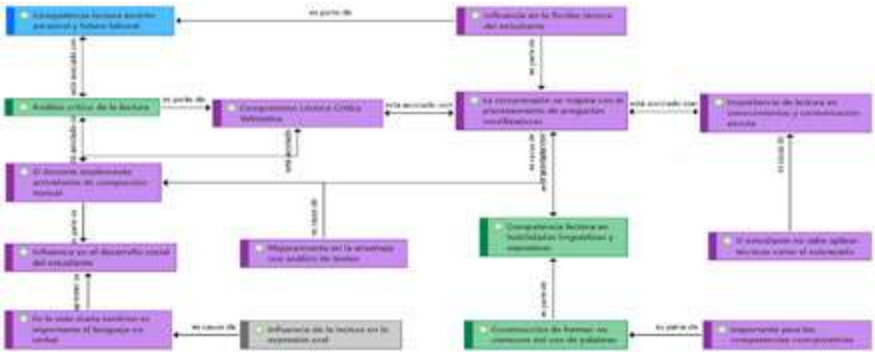


Figura 4. La comprensión lectora crítica valorativa

La habilidad para interpretar textos de forma crítica se revela como un elemento fundamental para el éxito en diversas áreas de la formación humana, incluso al considerar el ámbito profesional. En este sentido, la comprensión lectora crítica y valorativa no solo implica la decodificación de información, sino la capacidad de construir interpretaciones no convencionales. Aquí, la creatividad y originalidad en la interpretación del texto se destacan como aspectos cruciales.

Estrategias metacognitivas según el momento de la lectura

La enseñanza de la comprensión lectora en estudiantes de básica media de Ecuador, implica guiar a los estudiantes a través de estas etapas (antes, durante y después), proporcionando un apoyo constante y adaptándose a sus necesidades individuales. Es un proceso dinámico donde los docentes desempeñan un papel clave en el desarrollo de habilidades que no solo les permiten leer, sino comprender, interpretar y cuestionar el mundo que les rodea. Con la aplicación correcta de las etapas de la lectura los estudiantes alcanzan la etapa de evaluación crítica, donde son capaces de analizar la información de manera más profunda, cuestionar perspectivas y formar opiniones fundamentadas. Aquí, como docentes, nuestro enfoque debe incluir la enseñanza de habilidades de evaluación y la promoción del pensamiento crítico en torno a la diversidad de textos. (Ver figura 3).

Figura 3. *Estrategias metacognitivas para la enseñanza de la comprensión lectora según el momento de lectura.*

La enseñanza de la comprensión lectora en estudiantes de básica media de Ecuador, implica guiar a los estudiantes a través de estas etapas (antes, durante y después), proporcionando un apoyo constante y adaptándose a sus necesidades individuales. Es un proceso dinámico donde los docentes desempeñan un papel clave en el desarrollo de habilidades que no solo les permiten leer, sino comprender, interpretar y cuestionar el mundo que les rodea. Con la aplicación correcta de las etapas de la lectura los estudiantes alcanzan la etapa de evaluación crítica, donde son capaces de analizar la información de manera más profunda, cuestionar perspectivas y formar opiniones fundamentadas. Aquí, como docentes, nuestro enfoque debe incluir la enseñanza de habilidades de evaluación y la promoción del pensamiento crítico en torno a la diversidad de textos.

5.3. Fortalezas y limitaciones de las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en alumnos en instituciones educativas en Ecuador.

Estas estrategias metacognitivas presentan ciertas fortalezas y limitaciones para la comprensión lectora en alumnos en instituciones educativas en Ecuador (Ver Figura 3).

Figura 3. *Fortalezas y limitaciones de las estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en alumnos en instituciones educativas en Ecuador.*

Las maestras destacan la fortaleza de implementar estrategias de lectura metacognitivas en los estudiantes, resaltando que esto fomenta el análisis, la reflexión personal y el autoconocimiento, contribuyendo al desarrollo de formas de pensar y aprender al leer. Entre las estrategias mencionadas se encuentran formular enunciados sobre información explícita y dictar las ideas clave al grupo. Sin embargo, señalan limitaciones como la necesidad de extensa mediación pedagógica y el desafío de adaptar estrategias a diferentes niveles de comprensión en el aula. Además, expresan que los docentes deben equilibrar la enseñanza personalizada con la gestión del grupo, requiriendo una planificación rigurosa y formación especializada en estrategias metacognitivas y dificultades de aprendizaje en etapa inicial. Este desafío destaca la importancia de abordar las diversas necesidades y habilidades de los estudiantes en el proceso de enseñanza de la lectura.

Acompañamiento docente para el uso de estrategias metacognitivas

El acompañamiento docente para el uso de estrategias metacognitivas es un proceso en el que un docente ayuda a sus estudiantes a desarrollar y utilizar estrategias metacognitivas para mejorar su aprendizaje. Las estrategias metacognitivas son habilidades que permiten a los estudiantes pensar sobre su propio pensamiento y aprendizaje, y a controlar y regular sus procesos cognitivos. (Ver figura 4)

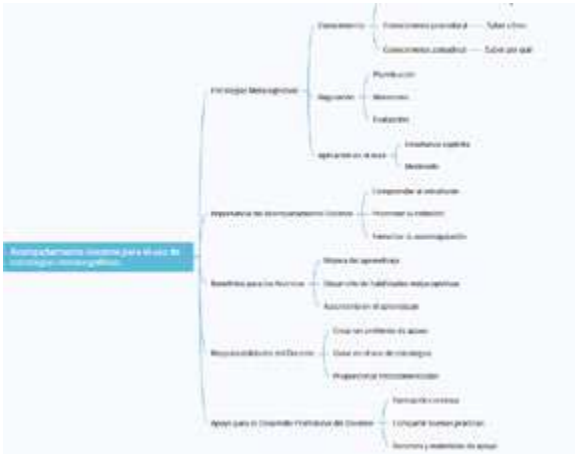


Figura 4. *Acompañamiento docente para el uso de estrategias metacognitivas*

Siendo el acompañamiento docente parte primordial dentro de los instrumentos curriculares de toda institución educativa ya que es un recurso esencial que tiende a ayudar a los maestros para que desde las debilidades y observaciones se capaciten y puedan desarrollar una comprensión más profunda del material que utilizando en sus clases, mejorar su capacidad y desarrollar habilidades de dentro de su campo profesional para dar una educación innovadora y de calidad. Un buen acompañamiento docente servirá para que los profesores mejoren el uso de estrategias metacognitivas dentro de sus horas clases y puede llevarse a cabo de diversas maneras como, por ejemplo:

- Proporcionando a los estudiantes información sobre las estrategias metacognitivas y cómo utilizarlas.
- Modelando el uso de estrategias metacognitivas en el aula.
- Dando a los estudiantes oportunidades para practicar el uso de estrategias metacognitivas.
- Proporcionando retroalimentación a los estudiantes sobre su uso de estrategias metacognitivas.

En definitiva, el acompañamiento docente para el uso de estrategias metacognitivas representa una herramienta valiosa que puede ayudar a los estudiantes a mejorar su aprendizaje y a convertirse en aprendices más independientes y eficaces. En este contexto resulta vital consolidar este acompañamiento con estrategias fundamentadas según alcance que se desee lograr en el proceso de enseñanza aprendizaje (Ver Figura 4).

Figura 6. *Fundamentación y alcance de la estrategia*

En este escenario no se puede subestimar la importancia de incorporar estrategias metacognitivas en la educación. Enriquece el aprendizaje y se adapta a los requisitos únicos de cada estudiante. La enseñanza personalizada se queda corta sin la metacognición, que alerta al alumno sobre lo que se ha establecido. Por lo tanto, son necesarios enfoques innovadores además de los métodos convencionales.

Los alumnos que establecen objetivos de aprendizaje, revisan materiales y realizan pausas para reflexionar como reflejo de una visión más profunda. El conocimiento previo es fundamental en la metacognición, especialmente en la predicción de materias en clase y el establecimiento de objetivos, lo que se correlaciona con una mejor comprensión lectora.

Dado que la metacognición es fundamental para el proceso de aprendizaje, es importante contar con orientación pedagógica para garantizar que los estudiantes avancen hacia la autonomía con la orientación y evaluación adecuadas. Sin utilizar dicha cognición, la comprensión lectora se ve obstaculizada y el aprendizaje no se construye adecuadamente. Por ello, incorporarlo al plan de apoyo educativo debe considerarse una máxima prioridad.

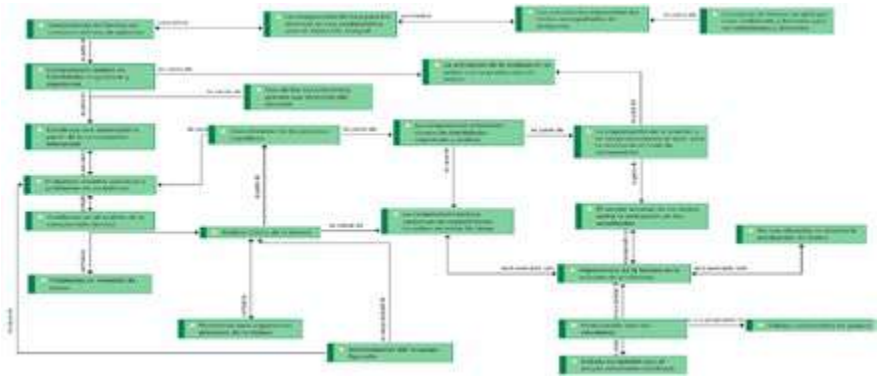


Figura 7. *El conocimiento de los procesos cognitivos propio y de los demás*

El presente estudio se encontró que los alumnos que tenían un mayor conocimiento de sus propios procesos cognitivos y de los de los demás, presentaban una mejor comprensión lectora. Esto sugiere que el conocimiento de los procesos cognitivos es un factor importante en la comprensión lectora. Además, se pudo evidenciar que los alumnos que tenían un mayor conocimiento de sus propios procesos cognitivos, tenían una mayor capacidad para autorregular su aprendizaje. Esto sugiere que el conocimiento de los procesos cognitivos también es un factor importante en la autorregulación del aprendizaje.

En términos generales, los aspectos cognitivos confieren la capacidad de los estudiantes para controlar y gestionar su propio aprendizaje, incluyendo la comprensión lectora. Esto implica ser conscientes de sus propias fortalezas y debilidades, y utilizar estrategias para mejorar su comprensión de los textos.

La autorregulación para la metacognición para la comprensión lectora es un tema importante en la educación, ya que puede ayudar a los estudiantes a mejorar su aprendizaje y a convertirse en lectores más independientes y competentes (Ver Figura 6).

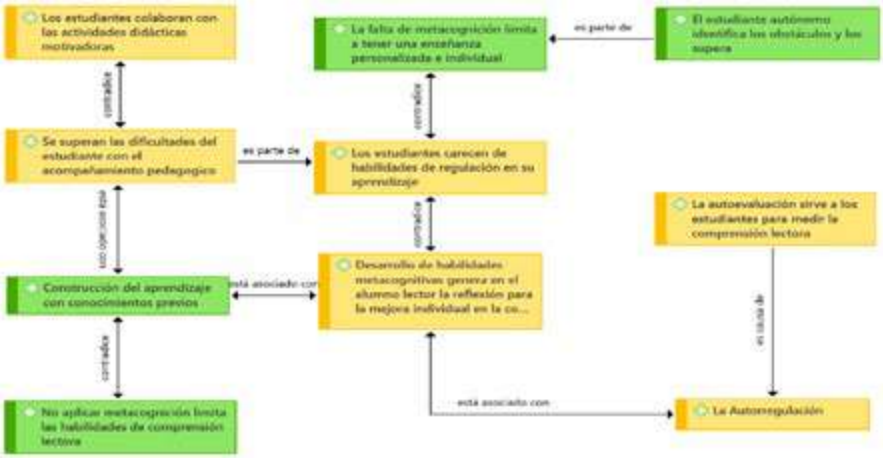


Figura 8. *La autorregulación para metacognición*

Se puede lograr un aprendizaje eficiente cuando los estudiantes demuestran autonomía superando obstáculos. La comprensión lectora puede verse obstaculizada por una falta de metacognición, que no está restringida por el momento de las evaluaciones. Para dominar la autorregulación, se necesita gestión emocional y uso consciente de la metacognición. Es una habilidad importante que se debe desarrollar tanto para el crecimiento personal como profesional, y particularmente crucial en situaciones de discusión.

CONCLUSIONES

Los docentes pueden ser de gran ayuda para lograr un aprendizaje efectivo a través del desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes. En los resultados se enfatiza la importancia de la metacognición en la comprensión lectora, que también señala la relevancia de las estrategias cognitivas y la autorregulación. Al mejorar su enfoque en el conocimiento, el reconocimiento de errores y sus habilidades de planificación del aprendizaje, los estudiantes pueden agudizar sus habilidades metacognitivas y tener mejor éxito en la comprensión.

En el ámbito educativo, las dimensiones esenciales de la metacognición incluyen la autoconciencia y la autorregulación. Superar los problemas relacionados con la comprensión lectora y la creación de textos es una tarea que la intervención metacognitiva considera crucial y parece susceptible de afectar positivamente.

Los resultados en los grupos experimentales, reflejados, tanto en la prueba ponderada, como en los diarios de campo y las entrevistas a educadores y directivos, indicaron que el camino de empoderar al estudiante de sus procesos de aprendizaje, es favorable a los objetivos propuestos.

El personal docente debe estar preparado con una lista profusa de conocimientos cognitivos, para poner nombre a la experiencia revelada en los estudiantes. Por esta razón, el conocimiento sobre metacognición siempre se mantiene separado de la experiencia metacognitiva, con el objetivo de ofrecer una percepción de descubrimiento o revelación que es fundamental en la motivación, la creatividad, la modelación, y la autoevaluación del aprendizaje.

Las preguntas orientadoras que fueron útiles en los diarios de campo fueron, e primera persona del educando o discente: ¿Cómo se produce mi

aprendizaje?, ¿Qué cosas debo saber para aprender mejor a comprender las lecturas? ¿Hay procesos separables unos de otros? ¿Cuáles son? ¿Están relacionados entre sí?, ¿Cuáles son los que más me gustan o son más útiles?

La comprensión literal de un texto es indispensable en el aprendizaje, especialmente cuando promovemos que los estudiantes hagan inferencias. El nivel inferencial se centra en establecer relaciones entre las ideas del texto, permitiendo conclusiones implícitas o explicitas. La lectura crítica integra habilidades más allá del lenguaje para definir y sustentar juicios. Esto se manifiesta en la expresión valorativa y apreciativa a través del habla. En conclusión, la literalidad es fundamental para desarrollar destrezas complejas. Al detectarse mejores oportunidades de deducción y cuestionamiento, fue posible reconocer en el experimento la existencia de lectura inferencial. Al debatir diferentes puntos de vista, fue posible indicar la existencia de la lectura crítico-valorativa.

Evaluar los puntos fuertes y débiles en la implementación de estrategias metacognitivas fue clave en la comprensión de cómo mejoró la comprensión lectora. Más que solo entender el texto, estas herramientas permitieron a los estudiantes reflexionar sobre su lectura: reconocer problemas, aplicar soluciones y monitorear su nivel de entendimiento. Por esto, representaron una fortaleza indudable en su aprendizaje.

Se concluye que la comprensión lectora se pudo mejorar significativamente mediante la práctica de la metacognición y la autorregulación, y está claro que no se puede subestimar el papel de los profesores en este proceso. El apoyo y la orientación pedagógicos son cruciales para que estas habilidades se desarrollen en su máximo potencial.

Fomentar la autonomía del estudiante y adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje fueron factores clave para optimizar la aplicación de las estrategias docentes. Proporcionar retroalimentación continua y enseñar autoconciencia metacognitiva también fue crucial para evaluar el progreso y ajustar las estrategias según sea necesario para la participación activa. Resaltar el papel fundamental del apoyo docente muestra la importancia de estas estrategias.

REFERENCIAS

Montealegre, R. & Forero, L. (2016) «Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio,» Acta Colombiana de Psicología, vol. IX, nº 1. https://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf

Castro Aniyar, D. (2014). Más acá de la razón. Utopía Y Praxis Latinoamericana, 4(7). https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/18284

Campoverde, L. J. y Lopez J. L. (2022a) «Comprensión lectora mediante el uso de organizadores gráficos,» Espirales revista multidisciplinaria de investigacion cientifica, vol. 6, nº 2, pp. 14-46.

Romero Saldarriaga, M., Quintero Iturralde, Cabrera Maldonado, N., Pontón Bermeo, M., Bravo Aguirre, B. & Romero Saldarriaga, J. (2023) « Los rezagos de la lectura post-pandemia en estudiantes ecuatorianos del nivel elemental en el año 2022-2023» Tesla. Revista Científica., Vol. 3 Núm. 1 . https://tesla.puertomaderoeditorial.com.ar/index.php/tesla/article/view/212

Márquez , H. & Valenzuela, G. (2018). «Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad» Sinéctica, vol. 50, nº 1. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2018000100012

UNICEF (2017) « Más de la Mitad de los Niños y Adolescentes en

el Mundo No Está Aprendiendo» Cumbre de Transformación de la Educación en Nueva York durante la Asamblea General de la ONU. Ficha informativa No. 46. Septiembre 2017. UIS/FS/2017/ED/46. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf

Londoño Morales, A., Ocampo Ramírez T., Ramírez Gómez, J. (2018) «La implementación de organizadores gráficos para enseñar habilidades de comprensión lectora a estudiantes de segundo grado de la escuela sur oriental Boston Branch School,» Licenciatura en Bilingüismo con énfasis en Inglés. Repositorio academico de la Universidad Tecnológica de Pereira. https://core.ac.uk/outputs/288157857

Miranda, X. & Cadena, D. (2023). «Estrategias metacognitivas de aprendizaje en la comprensión lectora de los estudiantes de tercer y cuartos años de Educación General Básica de la Unidad Educativa Juan Pablo II del cantón Ambato,» Universidad Técnica de Ambato. Carrera de Psicopedagogía. https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/37408

Romero Campoverde, K. y Zhamungui Jumbo, G. (2022). «Análisis de Estrategias Metacognitivas para la Comprensión Lectora» Revista Científica Ciencia y Sociedad, vol. II, nº 1. https://cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/19

Pernía Hernández, H. F., & Méndez Chacón, G. D. C. (2018). «Estrategias de comprención lectora: experiencia en educación primaria». Educere, 22(71),107-115.[fecha de Consulta 7 de Febrero de 2024]. ISSN: 1316-4910: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35656002009

Gamboa, C. (2020) «Estrategias metacognitivas para mejorar las habilidades de lectura de los estudiantes» Península, vol. XV, nº 2. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-57662020000200099&script=sci_abstract

Mamani, W., Vilca, H., Mamani, H., Carpio, D., Vilca F. & Laime Huamaní, J. (2021) «Estrategias cognitivas y nivel de comprensión de textos académicos en estudiantes ingresantes en la universidad – Perú,» Revista innova Educación, vol. III, nº 4. https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/380

Álvarez Bermúdez, J., Barreto Trujillo (2020) «Estrategias de autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato» Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, vol. VII, nº 2, pp. 184-193. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7665772

Fuster Guillén, D.E. (2019) «Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico,» Propósitos y Representaciones vol. 7, nº 1. http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf

Expósito Concepción, M., Villarreal Cantillo, E., Palmet Jiménez, M., Borja González, J., Segura Barrios, I., & Sánchez Arzuza, F. (2019). «La fenomenología, un método para el estudio del cuidado humanizado». Revista Cubana de Enfermería, 35(1). https://revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/2333/433

ENCUENTROS | Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico pp: 256-270

PLAN DE HABILIDADES BLANDAS PARA MEJORAR EL LIDERAZGO DIRECTIVO

Soft skills plan to improve managerial leadership

Angelita Victoria Aldaz Borja
Universidad Cesar Vallejo.
Piura, Perú.
angelita.aldaz@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0000-0003-1364-4166

Jorge Gregorio Ullauri Pineda
Universidad Cesar Vallejo.
Piura, Perú.
gregorio.ullauri@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0000-0002-2237-7613

Fernando Rodolfo Orellana Intriago
Universidad de Guayaquil. Ecuador
fernando.orellanai@ug.edu.ec.
https://orcid.org/0000-0002-3266-9265

Jimy Humpiri Núñez
Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez. Puno, Perú.
jepistemologia@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0655-8403

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.11118274

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objetivo poner en relieve los problemas de subjetividad que representa la implementación de un Plan de habilidades blandas en el liderazgo directivo de instituciones educativas públicas. Para ello, se planteó una investigación cuasiexperimental con dos grupos en una muestra de 30 docentes. Los resultados mostraron que el 93% del grupo experimental y el 73,3% del Grupo control, presentaron niveles de liderazgo de medio a bajo antes de aplicar el programa. Luego de aplicado un plan de 12 sesiones, el 100% del grupo experimental tiene niveles altos de liderazgo, mientras el 74,0% del grupo control mantiene niveles medio. Hay diferencias estadísticamente significativas entre los resultados del pre y post test del grupo experimental con una diferencia de medias de 7,93 puntos y un p=0.000. La efectividad medida, sin embargo, depende sustancialmente de la calidad de los indicadores de medición sobre liderazgo y habilidades blandas. En conclusión, se demostró que la efectividad de los niveles del liderazgo directivo en el grupo experimental sometido a un programa de habilidades blandas, es una hipótesis posible, pero depende estrictamente de las definiciones y las estrategias culturales e institucionales formuladas.

Palabras claves: Dirección, efectividad, habilidades blandas, liderazgo, subjetividad.

ABSTRACT

The objective of this work is to highlight the subjectivity problems represented by the implementation of a Soft Skills Plan in the management leadership of public educational institutions. To do this, we proposed a quasi-experimental research on two groups inside a sample of 30 teachers. The results showed that 93% of the experimental group and 73.3% of the control group presented medium to low levels of leadership before applying the program. After applying a 12-session plan, 100% of the experimental group has high levels of leadership, while 74.0% of the control group maintains medium levels. There are statistically significant differences between the pre- and post-test results of the experimental group with a mean difference of 7.93 points and p=0.000. The measured effectiveness, however, depends substantially on the quality of the measurement indicators on leadership and soft skills. In conclusion, it was demonstrated that the effectiveness of the levels of managerial leadership in the experimental group subjected to a soft skills program is a possible hypothesis, but it strictly depends on the definitions and the formulated cultural and institutional strategies.

Keywords: Management, effectiveness, soft skills, leadership, subjectivity.

RECIBIDO: 30/09/2023 ACEPTADO: 18/12/2023

INTRODUCCIÓN

El presente artículo muestra una temática relevante acerca de los programas de habilidades blandas para el mejoramiento del liderazgo directivo en el contexto educacional institucional. Se buca crear una definición de habilidades blandas que permita la construcción de estrategis sólidas y ponderables de rendimiento académico en las aulas y el fortalecimiento de la gestión educativa.

El liderazgo es una variable ya establecida por los organismos internacionales, como la Unesco. Incluso es visible en literatura de referencia que tal noción es el segundo factor más importante, luego de los procesos constructivistas (como la autopoyesis y la simulación) que explicarían los resultados del aprendizaje (Unesco, 2023; Aguirre, Serrano, & Sotomayor, 2019).

Por su parte, las habilidades blandas se han convertido en un factor clave para brindar educación de calidad (Fernández, Lozano & Cabrejos, 2022). Se definen de manera muy similar a las habilidades socioemocionales, y suponen el desarrollo afectivo de un conocimiento del mundo que imprime confianza en sí mismo, manejo de la complejidad, aumento de las habilidades sociales, y actitudes positivas.

Aunque es reconocido que las habilidades blandas son esenciales para el éxito educativo, existen pocos programas educativos que las contemplen. Uno de los problemas que enfrentan es la dificultad en definir la extrapolación de porcesos de desarrollo psicológicos y culturales en políticas educativas eficientes y, sobre tofo, aficientemente medibes. Las mismas instituciones de campo cultural eductivo nacional peruano, adolecen de dificultades para crear actividades de trabajo en equipo, estartegias de mejoramiento de la comunicación interpersonal, o la resolución de problemas en el ámbitos psico-cultural, debido a la formación precaria de sus profesores, la poca experiencia en la materia, las resistencia culturales al cambio o las ideas, la excesiva carga burocrática y el tiempo limitado de las clases. En consecuencia, el problema se traslada a las habilidades subjetivas que deben desarrollarse desde el mundo de la perosna y la cultura, y no desde decretos, programas que repiten fromulas narrativistas de las isntituciones oficiales, y otras formas de formalizar las buenas intenciones. Por ello, es posible afirmar que, cuando los docentes no desarrollan sus propias habilidades blandas, es posible que se reproduzca un vación en la política educativa al respecto, generando retrasos en el procesos enseñanza-aprendizaje.

De ello, se presume que la falta de gestión en las escuelas con un liderazgo deficiente hace que los alumnos pierdan la oportunidad de fortalecer modelos de aprendizaje eficientes en un contexto altamente dinámico, incierto y desafiente para los jóvenes. El liderazgo es, además, un asunto que trasciende lo personal, y debe ser impulsado desde la institución y la comunidad, lo que a veces conlleva resistencias (Taufik & Istiarsono, 2020).

El debate sobre la eficiencia y eficacia de las habilidades blandas en la generación de liderazgos, además, suele reflejar el valor subjetivo que la sciedad otorga al carisma, los estilos de liderazgo, las tradiciones del liderazgos, las utopías y su colisión contra los establecidos 'políticamente correctos', impidiendo el desarrollo pleno de políticas ediucativas basadas en generalidades teóricas, ausente de la intersubjetividad local. Este artículo intetará medir la eficacia de los programas de habilidades blandas en el liderazgo directivo de las instituciones educativas públicas, comparando los resultados de los niveles de liderazgo antes y después

de aplicado el Plan de Habilidades Blandas. Asimismo, se presenta un desarrollo teórico del tema, la metodología utilizada y la propuesta de plan. Incluye resultados obtenidos la discusión con investigaciones previas y las conclusiones finales, y discusiones acerca de la dificultad de definir las habilidades blandas en sí mismas, como materia programática.

Marco conceptual: liderazgo y habilidades blandas

El interés por el tema de habilidades blandas y liderazgo en directivos escolares es porque a través de ella se mejora el proceso de organización del accionar académico (Espinoza & Gallegos, 2020). Tales habilidades deben implementarse tanto en la educación básica como en la superior, para recibir formación y convertirse en profesionales capaces de competir en la variedad de situaciones que pueden enfrentar en el lugar de trabajo. A nivel internacional, Lopes, ***et, al,*** (2021) y Olea (2022), realizaron un estudio de las habilidades sociales blandas en la educación combinando el aprendizaje activo y el programa de formación en habilidades sociales, concuerdan en señalar que las habilidades blandas mejoraron las relaciones, la comunicación y por ende la organización en la gestión escolar, lo que es muy importante para liderar la administración de una institución educativa. Asimismo, permiten fortalecer los vínculos entre la comunidad educativa, ejecutando un ambiente de confianza que facilita la adquisición de nuevos conocimientos, el desarrollo de habilidades y actitudes.

Contextualización del liderazgo en instituciones educativas públicas

Según Northouse (2019, p.5), el liderazgo se define como "un proceso mediante el cual un individuo influye en un grupo de individuos para lograr un objetivo común" (p.5). En el contexto de las instituciones educativas públicas, los líderes pueden ser directores, administradores o maestros que ejercen influencia sobre otros para mejorar el aprendizaje y el rendimiento estudiantil.

Varios modelos teóricos se han aplicado al estudio del liderazgo educativo. Por ejemplo, la teoría del intercambio líder-miembro sostiene que los líderes educativos eficaces proporcionan apoyo, recursos y oportunidades a los maestros a cambio de su trabajo duro y compromiso (Brewer, 2020). Por otro lado, el modelo de liderazgo transformacional enfatiza la importancia de la inspiración, la estimulación intelectual y la consideración individualizada de los seguidores (Bush, 2018).

Los enfoques contemporáneos también reconocen la naturaleza distribuida y compartida del liderazgo en las escuelas, donde varias personas en diferentes roles trabajan colaborativamente hacia objetivos comunes (Harris, 2020). Spillane (2019) argumenta que el liderazgo escolar debe verse como una práctica que se estira a través de múltiples líderes formales e informales, en lugar de residir solamente en las personas que ocupan cargos formales de liderazgo.

A pesar de la proliferación de teorías, Day et al. (2016, p. 223) concluyen que "no existe una teoría universalmente aceptada del liderazgo efectivo que capture adecuadamente la complejidad de este concepto". Este ángulo es conocido en el campo general de las ciencias sociales y responde al largo debate entre subjetividad y objetividad en las ciencias (Castro Aniyar, 2014; 2023), y será fundamental en las definiciones y poderabildiad de las políticas que se pretenden medir en este artículo.

Habilidades blandas

La definición de habilidades blandas es, de por sí, evasiva. Incluso, existe una fuente frecuentemente citada en la literatura sobre el tema

(Swinburne University of Technology, 2016; Hassan, Maharoff & Zainal Abiddin, 2014), que no aparece en el portal actualizado de la revista donde debería estar (Bussiness Education Forum, 2024), lo que puede indicar un fenómeno ya conocido en las ciencias sociales, consistente en mitificaciones conceptuales: conceptos que no fueron formulados pero que, en algún momento fueron ideados, y que contaron con importante resonancia[1].

Comúnmente, se define a las habilidades blandas como una forma de comunicación e interacción donde la persona se conoce a sí mismo y se autorregula para relacionarse efectivamente con los demás y su entorno. En la teoría de Goleman (1999, p. 18), se considera a todas las habilidades como una "forma de adaptabilidad, responsabilidad, comunicación, desarrollo y el acceso a gestión eficaz de la comunicación, es entonces, el componente más profundo de todo hombre y cobra más importancia que la parte racional y cognitiva", lo que relaciona íntimamente en el concepto general de habilidades en general, con las habilidades específicamente blandas.

La formación en habilidades blandas, sugieren la totalidad del desarrollo de las habilidades cognitivas, sin embargo, forman crecientemente parte de la evaluación de las instituciones educativas y se incluyen en los instrumentos utilizados para medir competencias (Guerra, 2019).

La percepción de habilidades blandas también se asimila al concepto de habilidades para la vida propuesto por la Organización Mundial de la Salud (OMS), cuya organización considera que están constituidas por un cúmulo de habilidades socio-afectivas que son fundamentales para interactuar con los demás y que posibilitan el enfrentamiento de los retos cotidianos y las situaciones apremiantes (López & Lozano, 2021).

Una vez establecida su evasividad y ubicuidad, se requiere entender cómo se expresan:

1. involucra capacidades interpersonales que se encuentra conformada por la comunicación asertiva, destrezas de negociación, confianza en sí mismos.
2. Se encuentra conformada por los aspectos cognitivos que involucra la solución de dificultades o limitaciones, decidir oportuna y adecuadamente y el pensamiento crítico; además, de la autoevaluación y desarrollo de la comprensión de las consecuencias dadas en la gestión educativa.
3. Finalmente, se conforma de habilidades de conciencia de uno mismo y manejo de situaciones de estrés (Bonilla, 2021).

La subjetividad en las habilidades blandas y el liderazgo

Una evidencia fundamental de la complejidad de medir las habilidades psico-socio-emocionales o blandas, por ¡hecho de su subjetivdad, es que ellas tributan de la noción misma de autorrealización de Maslow (Ascon Villa, García González, & Lajara Cruz, 2019), la cual expresa que cada persona tiene un conjunto diferente de necesidades en diferentes momentos de su vida, las cuales, si bien se pueden organizar en una jerarquía genérica de la condición humana, no es posible de definir sinto en la propia naturaleza de las relaciones intersubjetivas.

Lo que posiblemente sucede es que los debates sobre psicología moral y educación moral resienten una suerte de fuerza gravitatoria de la racionalidad moral. La habilidades blndas suelen ser un context en el que el programador educativo suele esperar coincidencias con la psicologia moral,

1 Un ejemplo de ello es la lista de los principios de Sir Robert Peel para el manejo de una policía comunitaria, que fueron fundamentales en el desarrollo de la criminología de los países anglófonos, pero que parece que nunca se escribió (Lentz, 2007).

pero, la práctica, refleja que el racionalismo moral, por sí mismo, es inadecuado: ¿Cuál es la moral unificada de la comunidad? ¿Cuál esla validez y pertinencia del liderazgo, a la luz de las diferentes morales? Los jóvenes generalmente son resitentes (aunque a veces no lo expresen) a este tipo de formulaciónes, las cuales lucen como manipulaciones o resabios genracionales. Para los jovenes estudiantes, la realidad moral, a la que se adscriben las herramientas de autorrealización, son tributaria de las lecciones de vida, que surgen a su vez, de las experiencias, y no de las instrucciones o programas que se definen verticalemente.

Este fenómeno luce partícularmente relevante en cuanto la recesión mundial y, en particular en América Latina, conduce a los jóvenes al desempleo y a formas de desesperanza en relación al funcionamiento de la generalidad social. El cultivo, entonces, de liderazgos, a partir de habilidades blandas, chocan con la realidad que se opera, y que produce la fuerte percepción de que no todo está baj control del joven. Cosa que se refuerza, en el diálogo generacional que se produce a lo interno de las redes sociales.

Sin embargo, el esfuerzo por conectar ambas variables es insistente en la literatura. Las habilidades blandas se han identificado como un componente crítico del liderazgo efectivo en una variedad de contextos organizacionales. Varios investigadores han explorado la relación entre estas habilidades interpersonales o socioemocionales y el desempeño del liderazgo. Lo que es común a esta reflexión es que las habilidades blandas, también conocidas como habilidades interpersonales o habilidades socioemocionales, se definen como "patrones de pensamiento, sentimiento y comportamiento que se expresan en formas consistentes para alcanzar tareas interpersonales y sociales efectivas" (Goleman, 2020, p.4). Estas incluyen habilidades como la empatía, la comunicación asertiva y la inteligencia emocional, todos ellos, atributos colectivos, pues son atributos de la comunicación.

Varios modelos de liderazgo enfatizan la importancia de las habilidades blandas para el liderazgo exitoso, incluidos el liderazgo transformacional (Bass & Riggio, 2006), el liderazgo auténtico (Walumbwa et al., 2008) y el liderazgo servidor (Liden et al., 2008). Por ejemplo, la teoría del liderazgo transformacional sugiere que los líderes que muestran consideración individualizada hacia los seguidores a través de coaching, asesoramiento y apoyo, pueden mejorar el compromiso y el desempeño (Bass & Riggio, 2006).

Investigaciones empíricas respaldan los vínculos conceptuales entre las habilidades blandas y el liderazgo. McCallum et al. (2019) encontraron que los gerentes con mayores habilidades de comunicación, resolución de conflictos y gestión del estrés exhibieron un mejor desempeño del liderazgo. Del mismo modo, Hopkins y Bilimoria (2008) informaron que la inteligencia emocional de los líderes se asoció positivamente con calificaciones de liderazgo más altas.

Sin embargo, se necesita más investigación para comprender completamente las relaciones complejas entre las habilidades blandas y los resultados del liderazgo en una variedad de contextos organizacionales. Los futuros estudios también podrían beneficiarse de la incorporación de evaluaciones conductuales de habilidades, con el fin de producir variables e indicadores objetivos y estandarizados que permitan medir tan complejo fenómeno.

Programa de habilidades blandas implementado

El programa implementado en la institución (por el momento, mantenida en anonimato, por causa de

la consideración de consentimiento infromado, aun no alcanzado para s publicación en este momento) parte del principiode Goleman de no utilizar insistenetemente modelos estandarizados de ranking y medición, por cuanto la relación entre inteligencia y emoción, es específica al desarrollo de cada cerebro, y éstos, al contexto socio afectivo cultural del sujeto.

De tal modo que el educador debe construir un modelo simpático-empáticodel educando, antes de formular una estrategia educativa. El modelo Programa de Habilidades Blandas aplicado sostiene que el uso de las inteligencias múltiples permite al líder conocer sus propias habilidades y potencialidades, esto a su vez combinado con el control de las emociones acciona sobre la forma en la cual el líder establece relaciones interpersonales y de trabajo saludables. (Goleman, 1999).

A la manera de la Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2009), se combinaron diarios de campo, privilegiando la bservación de los educandos y educadores de manera individual, como en la fenomenologización de sus individualidades en los planos grupales, así como en las alteridades. Los descriptores obtenidos permitieron una categorización por la via de saturaciones estadisticas. El modelo es de corte etnográfico e hipertético, como se ha realizado en otros horizontes de las ciencias sociales (Loor et al., 2019; Castro-Aniyar, 2016; 2019). pero llevó al diagnóstico de categorías estables sobre las que fue posible diseñar estartegias para el desarrollo de la siguiente habilidades blandas: la honestidad, la racionalidad administrativa, la cordialidad, el respeto, la igualdad, la libertad, el valor (entendido como el deseo y capacidad de cambio).

METODOLOGÍA

El artículo se desarrolló bajo una metodología con enfoque positivista de tipo aplicada pues tuvo por como finalidad incidir sobre una realidad para adquirir nuevos conocimientos. Tuvo un diseño cuasiexperimental para dos grupos, uno control y otro experimental a quien se les aplicó el Plan de Habilidades Blandas. Posteriormente se diseñó una propuesta de 12 sesiones en respuesta a los resultados encontrados. Su elaboración se basó en 4 etapas conformadas por la introducción, metodología, resultados y conclusiones, en las cuales se realizó el reconocimiento del tema y selección de variables de investigación para la producción de la fundamentación teórica.

Las técnicas utilizadas para la recolección de la información fueron la encuesta y la aplicación de un test antes y después de aplicar el plan de habilidades, el cual fue validado por cinco expertos con V de Aiken de 0,78 y su confiabilidad medida con valor de 0,958. Se aporta también las teorías que dan fundamentación teórica a la propuesta. La muestra consistió en 30 docentes directivos de instituciones públicas del Cantón Durán., Ecuador, los cuales fueron separados en 15 para grupo control y 15 para grupo experimental. Se planteó como hipótesis:

Hi: El programa de habilidades sociales blandas mejora los niveles del liderazgo directivo en instituciones educativas públicas del cantón Durán, Ecuador 2023.

Ho: El programa de habilidades sociales blandas no mejora los niveles del liderazgo directivo en instituciones educativas públicas del cantón Durán, Ecuador 2023.

En relación al liderazgo, el concepto se subdividió en tres indicadores, basados en la teoría convencional sobre el tema:

1. Liderazgo autoritario, que es donde el líder se auto responsabiliza al momento de decidir. Más bien se trata de una práctica de liderazgo unidireccional en la que los aprendices solo acatan

las pautas establecidas por el líder. La preparación del líder es necesaria, debe estar en constante actualización y en un alto conocimiento dentro del campo de las ciencias de la educación, con especial valor en la pedagogía, la psicología, la didáctica, así como la metodología de la investigación educativa (Maita & otros, 2022).

2. Liderazgo democrático, es en el cual existe una colaboración entre todos los miembros fomentando su participación. Se debe contar con competencias profesionales desarrolladas adecuadamente en el campo de la comunicación, como el uso sistemático de las tecnologías de la información y la comunicación (Ferreira, 2021).
3. Liderazgo de *laissez-faire*, que es cuando el líder no es responsable de su rol, ni del grupo que lidera y deja que tomen su propia iniciativa. En este caso, se da la necesidad de un elemento ético, con alta especialización y motivaciones particulares en el ejercicio de su profesionalismo demostrando con calidad, en una gestión consecutiva, tanto en el proceso como en los resultados (Espinoza, Ramírez, Vildoso, & Berrocal, 2021).
4. De esa manera, se previó entender la noción de liderazgo, aunque se exprese en alguna de sus tipologías.

RESULTADOS

Haciendo una comparativa de los niveles de liderazgo directivo antes de aplicar el Plan de Habilidades Blandas, los resultados fueron los siguientes:

Tabla 1. Cambios en los niveles del liderazgo directivo entre el antes y después de aplicado un programa de habilidades blandas.

Variable / Dimensión	Grupo Experimental				Grupo Control			
	Pre test		Post Test		Pre Test		Post Test	
	M	S^2	M	S^2	M	S^2	M	S^2
Liderazgo directivo	28,66	9,667	36,60	5,114	29,60	19,257	29,80	17,60
Misión de la escuela	12,06	3,352	13,53	1,267	11,80	3,886	11,93	3,781
Gestión del programa escolar	8,73	1,495	11,26	0,781	9,26	4,495	9,26	3,781
Clima escolar	7,88	1,695	11,80	1,171	4,49	3,267	8,60	2,971

Nota: M= Media, S2 =Varianza

Como puede notarse en la Tabla 1, en el grupo experimental, la media de la variable en el grupo experimental pasó de 28,66 del pre test a 36,60 durante el post test incrementándose por 7.94 puntos. Mientras en el grupo control, la media en el pre test es de 29,60 en el post test se observa un ligero cambio a 29,80. Quiere decir, que en el liderazgo directivo del grupo experimental se observan cambios estadísticamente significativos lo cual no se refleja en el grupo control.

En las dimensiones se observa el mismo cambio en el grupo experimental. En la misión de la escuela, la media en el pre test del grupo experimental pasa de 12,06 a 13,53, mientras en el grupo control, la media pasa de 11,80 a 11,93 siendo bajo el cambio. La dimensión gestión del programa de

aprendizaje pasa de 8,73 a 11,80 en el grupo experimental observándose un cambio significativo de 3 puntos de diferencia, mientras en el grupo control se mantiene igual. Luego en la tercera dimensión, clima escolar, de 7,88 del pre test pasa a 11,80 en el grupo experimental siendo éste el mayor cambio observado en los resultados estadísticos

Para la estadística inferencial, los valores resultantes para la sigma Shapiro-Wilk resultaron p=0,214 y 0,092 que son > a 0.05, por lo tanto, se acepta la Ho, es decir, los datos analizados para el grupo experimental en antes y después, siguen una distribución Normal. Por lo tanto, se aplicó la prueba T- de Student.

Hipótesis específica

Hi: Entre los niveles del liderazgo directivo en instituciones educativas públicas del cantón Durán, antes y después de aplicar el plan de habilidades blandas existen diferencias estadísticamente significativas

Ho: Entre los niveles del liderazgo directivo en instituciones educativas públicas del cantón Durán, antes y después de aplicar el plan de habilidades blandas no existen diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 2. Prueba =0 para diferencias de medias grupo experimental pre y post

GRUPOS				95% intervalo de confianza de la diferencia				
	Media	Desviación estándar	Desviación error promedio	inferior	superior	t	gl	Sigma (bilateral)
GE pre	28,66	3,10913	0,80277	26,9449	30,3884	35,710	14	**0,000**
GE Post	36,60	2,261	0,584	35,35	37,85	62,681	14	**0,000**

Se puede observar que en la prueba de entrada la media es 28,66 mientras en la salida es de 36,60 lo que demuestra un incremento importante para el grupo experimento. Esta diferencia es demostrable con la sigma resultante p= 0,000 la cual es menor al valor seleccionado, por lo que se acepta la hipótesis propuesta de la investigación y se rechaza la hipótesis nula. De esta manera se puede afirmar que existen diferencias significativas entre los valores comparando el antes y el después.

A propósito de la importancia del entorno en la manera cómo se relacionan las personas, la teoría Socio-Histórica (Mota de Cabrera & Villalobos, 2007), propuesta por Vigotsky (1978) establece como principio del aprendizaje y del desarrollo humano en todas sus dimensiones (personal, familiar, de pareja, profesional) la interacción social. Esta es un requisito fundamental en la propuesta, debido a que, el líder se encuentra en todo momento en interacción con los miembros del lugar o institución, como lo es el caso de las instituciones educativas, y, es a partir de esta interacción como logra gestionar los conflictos, ofrecer soluciones y respuestas que sean propicias para la situación y de las personas. Esto se logra a través de una buena comunicación, una de las bases de las habilidades blandas.

Esta mejora posible en los niveles del liderazgo directivo que participan de un plan de mejoras, también fue evidenciada (Aparicio Molina, Sepúlveda, Valverde Huincatripay, Cárdenas, & Contreras Sanzanaoración Universidad-Escuela. Páginas De Educación, 2020), donde luego

de elaborar un plan de habilidades que fue aplicada a directivos y docentes, aplicaron una evaluación ex post, y presentaron resultados mostraron que esa experiencia facilitó una orientación al personal y generó un cambio de la percepción del liderazgo debido al desarrollo de capacidades personales y gerenciales básicas para responder ante las exigencias y retos que se presentan en la escuela.

Tabla 3. Prueba =0 para diferencias de medias grupo control pre y post

.				95% intervalo de confianza de la diferencia				
	Media	Desviación estándar	Desviación error promedio	inferior	superior	t	gl	Sigma (bilateral)
GC pre	29,60	4,38830	1,13305	27,1698	32,0302	26,124	14	**0,000**
GC Post	29,80	4,195	1,083	27,48	32,12	27,511	14	**0,000**

Se puede observar que en la prueba de entrada la media es de 29,60 y en el post de 29,80 por lo que la diferencia es poca. Esta diferencia es demostrable con la sigma resultante p= 0,000 la cual es menor al valor seleccionado, por lo que se acepta la hipótesis propuesta de la investigación y se rechaza la hipótesis nula. De esta manera se puede afirmar que existen diferencias significativas entre los valores del pre y post test.

Hipótesis General de Investigación

Hi: El programa de habilidades sociales blandas mejora los niveles del liderazgo directivo en instituciones educativas públicas del cantón Durán, Ecuador 2023.

Ho: el programa de habilidades sociales blandas no mejora los niveles del liderazgo directivo en instituciones educativas públicas del cantón Durán, Ecuador 2023.

Tabla 4. Prueba emparejada del grupo control Vs. experimental durante el pre test

Estadísticos descriptivos de las muestras							
G Control				G Experimental			
N	Media	Desviación estándar	Error promedio	N	Media	Desviación estándar	Error promedio
15	29,6000	4,38830	1,13305	15	28,6667	3,10913	0,80277

Muestras Emparejadas

PRE TEST G C G E	Dif. Media	Desv. estándar	Desv error promedio	95% confianza		t	gl	SIGMA (Bilateral)
				inferior	superior			
	-9,3333	2,84019	0,7333	-0,63951	2,50618	1,273	14	**0,224**

Durante el pre test, la media para el grupo control es de 29,6 mientras para el grupo experimental es de 28,6, la diferencia numérica es de 1 punto. El valor de la prueba para el pre test dio como resultado p=0,224

que siendo mayor que 0,05, se acepta la Ho y asume que durante el pre test no hay mejoras en los niveles de liderazgo. Esto coincide con otros hallazgos presentados en un estudio realizado en Sudáfrica (Vuuren, Visser, & Plessis, 2022), quienes lograron determinar debilidades en el liderazgo directivo, en especial lo referente al clima organizacional, el manejo del programa y las prácticas gerenciales. De igual forma en este estudio también se encuentran estas debilidades ya que la manera como se relaciona el directivo con su personal, es determinante para distribuir las tareas de manera justa, procurar el apoyo entre el personal y dar oportunidad para que el personal administrativo y docente pueda desarrollar su potencial.

Tabla 5. Prueba emparejada del grupo control Vs. experimental durante el post test

Estadísticos descriptivos de las muestras							
G Control				G Experimental			
N	Media	Desviación estándar	Error promedio	N	Media	Desviación estándar	Error promedio
15	29,80	4,195	1,083	15	36,60	2,261	0,584
Muestras Emparejadas							

POST TEST G C G E	Dif. Media	Desv. estándar	Desv error promedio	95% confianza		t	gl	SIGMA (Bilateral)
				inferior	superior			
	-6,800	3,052	0,788	-8,490	-5,110	-8,629	14	**0,000**

En el post test, la media para el grupo control es de 29,80 mientras para el grupo experimental es de 36,60 la diferencia numérica es alta, llegando a 6.8 puntos por lo cual se infiere que hay diferencia en los resultados de un grupo al otro. El valor de la prueba dio como resultado p=0,000 que siendo menor que 0,05, indica que se rechaza la Ho y asume que hay mejoras en los niveles de aprendizaje según los resultados del post test del grupo experimento.

Estadísticos descriptivos de la muestra							
PRE TEST				POST TEST			
N	Media	Desviación estándar	Error promedio	N	Media	Desviación estándar	Error promedio
15	29,6000	4,38830	1,13305	15	36,60	2,261	0,584
Muestras Emparejadas							

Tabla 6. Prueba emparejada del pre test Vs. post test del grupo experimental

PER. pre post	Dif. Media	Desv. estándar	Desv error promedio	95% confianza		t	gl	SIGMA (Bilateral)
				inferior	superior			
	-7,93333	2,28244	0,58932	-9,19731	-6,66936	-13,462	14	**0,000**

La media para el grupo experimento es de 29,60 en la prueba inicial, mientras para en la prueba final es de 36,6 siendo una diferencia numérica considerable por lo cual se infiere que el grupo evidenció mejoras. El valor de la prueba para el pre test dio como resultado p=0,000 que siendo menor que 0,05, indica que se rechaza la Ho y se asume que hubo mejoras en los niveles de liderazgo del grupo experimento entre el antes y después. En consecuencia, se demuestra que el grupo sometido al plan de habilidades blandas experimentó cambios significativos y por tanto una mejora en los niveles de liderazgo directivo.

Los resultados estadisticos arrojan una aceptación de la hipótesis propuesta en la investigación, demostrando que hubo una mejora estadísticamente significativa en cuanto al liderazgo directivo del grupo experimental que vivenció el programa de habilidades blandas. La encuesta indicaría, desde su propio universo epistemológico, que el programa propuesto -basado en los postulados de Goleman (1999), coincide con otros resultados sobre líderes educativos (Lopes, Gerolamo, Musetti, & Amaral, 2021), al comprobar que los planes de habilidades blandas reforzados con el desarrollo de destrezas administrativas y financieras, pueden favorecer el liderazgo directivo a través de la mejorar en la personalidad, los vínculos con la comunidad y el incremento de la confianza en el equipo de trabajo (Madero, 2023)

CONCLUSIONES

Los programas de habilidades sociales blandas para el liderazgo directivo en las instituciones públicas se presentan como necesarios porque el contexto contemporáneo impone una realidad dinamica, incierta y desafiante para el estudiante, de una manera que los modelos educativos anteriores no habian enfrentado: el desarrollo de lo creativo, habilidades de dirección, el control de la complejidad política administrativa, la potenciación institucional de las relaciones interpersonales y técnicas, son hoy características importantes de la planificación educativa. Esto ha conllevado a una redefinción de las nociones tradicionales como trabajo en equipo, comunicación, coordinación, capacidad de ejecución y aprendizaje continuo.

El modelo estadístico aplicado mostró nominalmente que el programa propuesto de habilidades blandas, tal como fue formulado, motivó la mejora de liderazgos educativos en cuanto a la misión de la escuela, la gestión del programa escolar y el clima escolar. Tales resultados surgieron de la determinación de diferencias estadísticamente significativas entre los resultados del grupo experimental antes y después de aplicado el programa de mejoras, demostrado con una diferencia de medias de 7,93 puntos y p=0,000, lo cual no ocurrió en el grupo control. La mejora nominal de los niveles del liderazgo directivo de instituciones educativas públicas del cantón Durán, fue demostrado de manera inferencial, aplicando la prueba T para muestras emparejadas en el grupo experimental que recibió el plan de habilidades blandas y obtuvo un valor de p= 0,224 durante el pre test y de p= 0,000 durante el Post Test._

Sin embargo, los conceptos que sostienen la prueba estadística son evasivos y ambiguous. Compiten con otros conceptos de la misma calidad, como el aprendizaje socio-emocional, el aprendizaje moral, el razonamiento mora, el desarrollo cognitive, habilidades de vida. No se ha encontrado ni en la literatura asociable ni en esta misma investigación estable de los valores morales que implican, dada la fuerte subjetivdad de su naturaleza.

La literatura revisada muestra más de una docena de modelos, que coinciden teóricamente con este artículo, pero no técnicamente en la manera como debe convencionalmente medires la efectividad de las habilidades blandas, y mucho menos, en relación a otros concetos subjetivos, como el liderazgo. Una aproximación común a estos programas es que son listas narrativsitas de in¡buenas itnenciones, políticamente correcta, que se implementan más conceptual que realmente. Por tanto, no hay acuerdos acerca de los valores de base que deben medirse, como la honestidad, la racionalidad administrativa, la cordialidad, el respeto, la igualdad, la libertad, el valor, o algunos valores indicativos puntales a la situación. Ello se refleja también en la ausencia de mecanismos de medición de la política educativa que se pretende.

REFERENCIAS

Aguirre, L. G., Serrano, O. B., & Sotomayor, P. G. (enero-marzo de 2019). El liderazgo de los gerentes de las Pymes. *9*(1), 187-195.

Aparicio Molina, C. A., Sepúlveda, L. F., Valverde Huincatripay, X., C. M., & Contreras Sanzanaoración Universidad-Escuela. Páginas De Educación, 1. (enero-junio de 2020). Liderazgo directivo y cambio educativo: Análisis de una experiencia de colaboración Universidad-Escuela. *Páginas De Educación, 13*(1), 19-41. doi:DOI: https://doi.org/10.22235/pe.v13i1.1915

Ascon Villa, J. E., García González, M., & Lajara Cruz, A. d. (dic de 2019). Pirámide para el desarrollo de habilidades directivas en las instituciones de educación superior (IES)w. *Rev. Cubana Edu. Superior, 38*(3), 1-10. doi:https://www.mheducation.es/blog/la-piramide-de-maslow

Avellan, S. L., Salvatierra, C. M., Vera, S. A., & García, V. F. (dic de 2022). Liderazgo transformacional pedagógico para la educación ecuatoriana. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes, 5*(9), 130-142. doi:https://doi.org/10.35381/e.k.v5i9.1668

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

Bonilla, R. A. (marzo de 2021). La importancia de la formación en habilidades blandas como estrategia de empoderamiento en las instituciones públicas. *Revista Educacion, 11*(3), 12-88.

Bussiness Education Forum (2024). Digital Library/ Journals/ BEF. The Learning and Technology Library. https://www.learntechlib.org/j/BEF/

Brewer, C. (2020). An exploration of the usefulness of transformational leadership theory in the context of school leadership in Ireland. Irish Educational Studies, 39(2), 237-251.

Bush, T. (2018). Transformational leadership: Exploring common conceptions. Educational Management Administration & Leadership, 46(6), 883-887.

Castro-Aniyar, D. (2016). El *lugar y la emoción: La condición social a través de la cultura y su territorio.* Editorial Académica Española. Frankfurt.

Castro Aniyar, D. (2019). 'Paintings for a Crime': Composed Cognitive Maps for Measuring Crime and Situation. *Journal of Victimology and Victim Justice,* 2(2), 141-163. https://doi.org/10.1177/2516606919841941

Chumacero, V. C., & Barco, G. C. (abril de 2021). Modelo educacional hacia un liderazgo directivo. *Conrado, 17*(79), 115-119. doi:http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000200114#:~:text=La%20variable%20liderazgo%20directivo%20hace,y%20apoyar%20las%20mejoras%20educativas.

Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. Educational Administration Quarterly, 52(2), 221-258.

Díaz, G. E., & Díaz, L. K. (junio de 2021). Competencias de liderazgo y efectividad organizacional de los coordinadores académicos en una institución de educación superior de México. *Región y sociedad, 33*, e1412. doi:https://doi.org/10.22198/rys2021/33/1412

Espinoza, G. E., Ramírez, C. V., Vildoso, V. J., & Berrocal, V. S. (marzo de 2021). El liderazgo directivo y la calidad la calidad de los aprendizajes estudiantes egresadosde las instituciones educativas de la red 13 -UGEL–04, Comas. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 8*(4), 1-23. doi:https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2586

Espinoza, M. M., & Gallegos, B. D. (mayo de 2020). Habilidades blandas en la educación y la empresa: Mapeo Sistemático. *Revista Científica UISRAEL, 7*(2), 113. doi:https://doi.org/10.35290/rcui.v7n2.2020.245

Fernández, M. A., Lozano, E. N., & Cabrejos, M. Y. (agosto de 2022). Habilidades blandas una clave para brindar educación de calidad: revisión teórica. *Conrado, 18*(87), 412-420.

Ferreira, R. I. (sept de 2021). El liderazgo directivo en la gestión escolar. Comparación de casos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5*(5), 219-238. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.841

Glaser, B. & Strauss. A. (2009). *The Discovery of Grounded theory: Strategies for Qualitative Research*. Transaction Publishers. New Brunswick & London.

Goleman, D. (1999). *La Práctica de la Inteligencia Emocional.* Editorial Kairó, 117—121.

Goleman, D. (2020). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bloomsbury Publishing.

Guerra, B. S. (sept de 2019). A panoramic review of soft skills. *Revista Universitaria Minuto de Dios, 23*(1), 1-11. doi:https://doi.org/10.1590/2175-35392019016464

Hassan, A., Maharoff, M., Zainal Abiddin, N. (2014). The Readiness of Lecturers in Embedding Soft Skills in the Bachelor's Degree Program in Malaysian Institutes of Teacher Education. *Journal of Education and Training Studies*. Vol. 2, No. 3; July 2014. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055449.pdf

Harris, A. (2020). COVID-19–school leadership in crisis?. Journal of Professional Capital and Community.

Hopkins, M. M., & Bilimoria, D. (2008). Social and emotional competencies predicting success for male and female executives. Journal of management development.

Lentz, S. A., Chaires, R. H. (2007). "The Invention of Peel's Principles: A Study of Policing "Textbook" History". *Journal of Criminal Justice*. 35 (1): 69–79. doi:10.1016/j.jcrimjus.2006.11.016

Liden, R. C., Wayne, S. J., Zhao, H., & Henderson, D. (2008). Servant leadership: Development of a multidimensional measure and multi-level assessment. The leadership quarterly, 19(2), 161-177.

Loor, R., Mendoza, F., Hidalgo, H., Mieles, E., & Rocafuerte, M. (2019). 'Esto me recuerda...' Aspectos de la pertinencia política y neuro-psi-

cológica de los Mapas Cognitivos Compuestos en el análisis del delito. U*topía Y Praxis Latinoamericana*, 24, 86-99. Recuperado a partir de https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/27431

Lopes, D., Gerolamo, M., Musetti, M., & Amaral, D. (marzo de 2021). Habilidades sociales en la educación superior: cómo combinar el aprendizaje activo y el programa de formación en habilidades sociales. *Producción, 31*(1), 11-80. doi:https://doi.org/10.1590/0103-6513.20200103

López, L. L., & Lozano, C. (nov-dic de 2021). Las habilidades blandas y su influencia en la construcción del aprendizaje significativo. *Ciencia Latina. Revista Multidisciplinar, 5*(6), 144-190.

Madero, G. S. (enero - marzo de 2023). Percepción de la jerarquía de necesidades de Maslow y su relación con los factores de atracción y retención del talento humano. *Contaduría y Administración, 68*(1), 235-259. doi:http://dx.doi.org/10.22201/fca.24488410e.2023.3416

Maita, D. D., & otros. (mayo de 2022). Liderazgo directivo y desempeño profesional docente de la enseñanza virtual. *INNOVA Research Journal,, 7*(2), 1–15. doi:https://doi.org/10.33890/innova.v7.n2.2022.1999

McCallum, S., Forret, M., & Wolff, H. G. (2019). Internal and external networking behavior: An investigation of relationships with affective, continuance, and normative commitment. International Journal of Business Communication, 56(1), 152-170.

Mota de Cabrera, C., & Villalobos, J. (septiembre de 2007). Mota de Cabrera, Carmen, & Villalobos, José. (2007). El aspecto socio-cultura del pensamiento y del lenguaje: visión Vygotskyana. *Educere, 11*(38), 411-418. doi:http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1

Northouse, P. G. (2019). Leadership: Theory and practice. SAGE publications.

Olea, J. F. (enero de 2022). Habilidades de liderazgo de los gerentes de instituciones educativas. *Revista Espirales, 6*(2), 64-79. doi:https://www.redalyc.org/journal/5732/573270857004/html/

Pedraja, R. L., & otros. (octubre de 2020). Liderazgo y cultura organizacional como factores de influencia en la calidad educativa. *Liderazgo y cultura orga, 13*(5), 3-14. doi:https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v13n5/0718-5006-formuniv-13-05-3.pdf

Ramírez, E. C., Idrogo, I. R., & Ruiz, S. M. (mayo de 2021). El liderazgo directivo de las instituciones educativas: una revisión bibliográfica. *Conrado, 17*(80), 114-128. doi:http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000300231

Rodríguez, J. (mayo-agosto de 2020). Las habilidades blandas como base para el buen desempeño del docente. *INNOVA Research Journal, 5*(2), 186-199.

Spillane, J. P. (2019). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective: An exploration of some study operations and measures. Human Resource Development Quarterly, 30(2), 223-235.

Swinburne University of Technology (2016). *Using the head and heart at work.* https://www.coursehero.com/file/p4pnkvm/PERRAULT-H-2004-Business-educators-can-take-leadership-role-in-character/

Taufik, A., & Istiarsono, Z. (sept de 2020). Perspectives on the challenges of leadership in schools to improve student learning systems. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 9*(3), 600-606. doi:10.11591/ijere.v9i3.20485

Unesco. (2023). Liderazgo y educación. *Informe de seguimiento de la*

educación mundial, 1, 1-435.

Villegas., D. E. (2021). Dra. Elsa Esther Espinoza Garro. 2.Dra. Verónica E.

Vuuren, C. D., Visser, K., & Plessis, M. d. (abril de 2022). Factores influyentes que impactan en la efectividad del liderazgo directivo. Un estudio de caso en una universidad pública. *Leya Comercii, 22*(1), 1-90. doi:http://dx.doi.org/10.4102/ac.v22i1.978

Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. Journal of management, 34(1), 89-126.

ENCUENTROS | Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico pp: 271-285

ESTRATEGIAS SOCIOEMOCIONALES PARA DISMINUIR EL CYBERBULLYING EN ESTUDIANTES DE NIVEL BÁSICO SUPERIOR

Socio-emotional strategies to reduce cyberbullying in upper basic level students

Johanna Viviana Mora Torres
Universidad Cesar Vallejo.
Piura, Perú.
jmorato85@ucvvirtual.edu.pe
https://orcid.org/0009-0008-7266-9498

Julio Dagoberto Camacho Herrera
Universidad de Guayaquil. Guayaquil, Ecuador.
julio.camachoh@ug.edu.ec

Hildegardo Oclides Tamariz Nunjar
Universidad Cesar Vallejo.
Piura, Perú.
htamarizn@ucvvirtual.edu.pe
https://orcid.org/0000-0002-4512-6120

Liset Rosalva Hernández Rovalino
Colegio de Artes Fiscal Juan José Plaza. Guayaquil, Ecuador
liset.hernandez@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0000-0002-4321-9825

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.11118282

RESUMEN

En la presente investigación se consideró como objetivo general comprobar que un programa de estrategias socioemocionales disminuye el cyberbullying en estudiantes de básica superior de un establecimiento educativo del Triunfo, Ecuador, 2023 (zona rural). El programa incorporó técnicas como cuentos dialogados, teatro de máscaras, prácticas, dibujos, dibujos colectivos, juegos de roles, y, entre otras cosas, el papel modelador del educador atendiendo problemas emocionales, generando grupos alternativos y dirigiendo el esfuerzo en equipo al aprendizaje. En la metodología cuasi experimental, participaron estudiantes de básica superior de ocho a diez años de edad (8vo grado), con un grupo control y uno experimental, para un estudio antes-después. Como instrumento se utilizó un cuestionario. Los resultados revelaron en el pretest y postest del grupo experimental que el estadístico T obtuvo 11,190, una diferencia de medias de 27,303 y un p valor 0.00<0.05, con lo cual, se percibe que hubo evidencias suficientes para aceptar la hipótesis alternativa: el cyberbullying ha disminuido significativamente en el establecimiento educativo.

Palabras claves: Programa pedagógico, estrategias socioemocionales, cyberbullying, educación cognitiva-conductual, vinculos afectivos.

ABSTRACT

In this research, the general objective was considered to verify that a program of socio-emotional strategies reduces cyberbullying in high school students of an educational establishment in Triunfo, Ecuador, 2023 (countryside). The program incorporated techniques such as dialogue stories, mask theater, practices, drawings, collective drawings, role plays, and, among other things, the modeling role of the teacher by addressing emotional problems, generating alternative groups and directing team effort to learning. In the quasi-experimental methodology, eighth to ten years old high school students (8th degree) participated, with a control group and an experimental group, for a before-after study. A questionnaire was used as an instrument. The results revealed in the experimental group pretest and posttest, that the T statistic obtained 11.190, a mean difference of 27.303 and a p value of 0.00 <0.05, which means that there was sufficient evidence to accept the alternative hypothesis: cyberbullying. has significantly decreased in the educational establishment.

Keywords: pedagogical program, socio-emotional strategies, cyberbullying, cognitive-behavioral education, emotional bonds.

RECIBIDO: 01/08/2023 ACEPTADO: 19/10/2023

INTRODUCCIÓN

Es posible encontrar en la literatura autorizada, investigaciones sobre la naturaleza y sobre todo, para alertar a la población sobre los riesgos del cyberbullying. Un ejemplo son los estudios de Karin et al. (2022) donde se destaca la existencia de una desigualdad manifestada en el poder entre el acosador y la víctima del ciberacoso, por causa de que la víctima no sabe quién es su agresor. Los estudios sobre el poder del anonimato que proporciona el entorno digital son fundamentales en los estados criminológicos de los delitos informáticos (Beshiri & Susuri, 2019). De acuerdo con un estudio de Muñoz et al., (2021) el 33% de los ciudadanos mexicanos y de América Latina ha sufrido acoso cibernético especialmente relacionado al entorno de las clases virtuales en el transcurso de la situación actual. En Chile, Jiménez et al. (2021) mostraron estadísticamente una propensión creciente al hostigamiento, lo que podría hablar de un aumento preocupante del problema.

México ocupa el 1er puesto a escala global en cuestiones de acoso escolar, según la organización no gubernamental Bullying Sin Fronteras durante el año 2020 (Sánchez & Magaña, 2021). Como sucede en los delitos de los sistemas 2.0, la víctima suele enfrentarse no solo al acosador, sino también a la audiencia en general lo que hace que no siempre se denuncie o se hable sobre lo que está sucediendo. Diferentes países han elaborado estrategias de afrontamiento cognitivo-emocional para reducir esta problemática, como el que sirve de referencia en el caso de México (Sandoval et al., 2022).

En Ecuador, aunque en la normativa de educación intercultural orgánica y los reglamentos educativos penalizan el acoso escolar como un delito grave, no hay consideraciones jurídicas sobre el tema del cyberbullying, o de delitos computacionales similares. El problema del vacío legal al respecto, ha sido considerado tanto para este país como para el propio Sistema Interamericano de Justicia (Castro Aniyar & Cajas, 2023)

En un establecimiento educativo de la ciudad del Triunfo-Ecuador, la preocupación por el cyberbullying ha sido motivo de alerta. Según declaran sus autoridades este fenómeno se presenta con cierta frecuencia debido a la mayor utilización de aparatos digitales. Ante lo expuesto se propone investigar sobre la eficiencia de una política de reducción del acoso. La pregunta de investigación es ¿Qué efectos tiene un programa de estrategias socioemocionales en disminuir el cyberbullying en escolares de la básica superior de un establecimiento educativo del Triunfo, Ecuador 2023?

DESARROLLO

Referentes teóricos sobre cyberbullying escolar

Si bien, los dispositivos digitales facilitan la interacción comunicativa con otras personas en tiempo real y en todo momento, también se agranda el riesgo de que los escolares afronten escenarios amenazantes como el acoso cibernético, comportamiento sexual inadecuado, depresión, pensamientos suicidas y cyberbullying; y, los acosadores pueden permanecer en el anonimato (Chenche et al., 2023). Asimismo, Moretti y Herkovits (2021), sostienen que el el ciberacoso o cyberbullying implica la repetida agresión de una o más personas hacia alguien, utilizando dispositivos o servicios tecnológicos, lo que implico problemas de anonimato, masificación del ataque y, al menos, una mayor capacidad estigmatizante. Además la víctima no puede defenderse fácilmente (Lacunza, et al., 2019). El acoso tiende a estabilizarse como una relación de poder con el propósito de controlar, manipular y dañar la identidad de la víctima mediante el uso de dispositivos tecnológicos,

principalmente a través de violencia psicológica y verbal con repercusiones en el ámbito escolar, familiar y social (Masoomeh et al., 2019).

Según las afirmaciones de Menéndez et al. (2020), un estudiante experimenta acoso, bullying o victimización escolar cuando se enfrenta repetidamente a conductas perjudiciales realizadas por uno o varios compañeros de clase, sin tener la capacidad de defenderse. El ciberacoso es definido por Alsawalqa (2021), como el acoso o intimidación que se realiza utilizando herramientas tecnológicas digitales y puede ocurrir en redes sociales, plataformas de mensajería, juegos en línea y dispositivos móviles, este comportamiento se repite con el objetivo de asustar, causar enojo o vergüenza a las personas.

Como mencionan Cortés et al. (2020), es un fenómeno que actúa tanto en lo directamente psicológico como en lo socioeducativo con derivaciones claras a lo familiar, lo social y la evolución de la personalidad del niño o adolescente de los involucrados.

Por otra parte, el ciberacoso, también conocido como cyberbullying, involucra la persecución de una víctima mediante el uso de mensajes, imágenes, videos o comentarios con la intención de causar perjuicio, insulto, humillación o difamación (Girgin, 2019). Del mismo modo, los insultos electrónicos se refieren a las ofensas o injurias que los usuarios dirigen hacia otros en el ámbito digital (Lucas et al., 2022). La divulgación implica la acción de presentar y difundir un contenido ya sea de interés general o específico con el objetivo de llegar al público, en el presente momento existe una extensa gama de herramientas y canales de comunicación disponibles para divulgar todo tipo de información (Machimbarrena et al.,2019).

La suplantación se produce cuando alguien finge ser otra persona, y es especialmente común entre los menores, ya sea como una broma o para enviar mensajes en nombre de otra persona (Redondo, 2023). La exclusión se define como la denegación o restricción importante del acceso a oportunidades de crecimiento personal, interacción social y participación en sistemas establecidos de protección (Redondo, 2023). Igualmente, la expulsión de chat se produce cuando se utiliza un lenguaje extremadamente perjudicial, como insultos raciales, sexistas o expresiones de odio, que va en contra de los términos de uso (Gómez, 2021).

Referentes teóricos sobre estrategias socioemocionales

Tal como señala Ramírez et al. (2023), las estrategias socioemocionales proponen el análisis situacional de las propias emociones y las de los demás, con el objetivo de provocar y mejorar relaciones personales y sociales saludables, además de obtener herramientas para aumentar la capacidad de conducirse de manera efectiva en situaciones desafiantes. Estas estrategias están estrechamente relacionadas con el desarrollo de la inteligencia emocional. Según Lane & Smith (2021), estas aptitudes también son denominadas competencias flexibles, dados los problemas que suceden cuando la intersubjetividad se orienta hacia el éxito en las relaciones interpersonales. Entre estas destrezas se encuentran el autoconocimiento, la regulación emocional, la conciencia social, la perseverancia, la toma de decisiones y la escucha activa.

Asimismo, Guevara et al. (2020) destacan la importancia de incorporar estrategias socioemocionales en las instituciones educativas para prevenir comportamientos problemáticos y promover un ambiente de respeto y tolerancia, estas estrategias se centran en promover el control emocional, tanto en estudiantes como en profesores, y en fomentar una convivencia interna saludable. Las estrategias socioemocionales deben permitir

el crecimiento de destrezas de vinculación emocional, fortalecer los vínculos afectivos, impulsar el diálogo ponderado, propiciar una comunicación compasiva y clara, facilitar la solución de desacuerdos, mejorar el proceso de toma de decisiones, promover la autorregulación emocional, enseñar estrategias para controlar el estrés, promover la autonomía, fomentar la elaboración de un proyecto de vida y, con ello, prevenir el cyberbullying entre compañeros (Triveño et al., 2019).

Una estrategia de este calibre no se enfoca en evitar relaciones tóxicas, penar las disidencias a un protocolo o invadir la intimidad presencial o virtual de los educandos, sino en enseñar la viabilidad y conveniencia, en todos los sentidos, de las relaciones sanas y con propósito.

Programa psico-emocional implementado

A pesar de que los docentes e investigadores involucrados en su diseño reconocieron no tener una larga experiencia práctica de esta materia, se decidió definir las bases de un relacionamiento diferente en la comunidad educativa intervenida con base en el modelo cognitivo-conductual y la literatura disponible. Se priorizó una estrategia cuyo el impacto tuviese también las virtudes de durabilidad y la generalización de sus efectos. Pare ello se tomó en cuenta experiencias probadas como eficientes (Caballo, 1993; 2017).

Por un lado, se introdujo en el currículo la promoción de la discusión y la reflexión entre los alumnos para los diferentes contenidos y resultados de aprendizaje. También se introdujo dibujar e iluminar para ubicar ejemplos de modelos de ciertos comportamientos, y, sobre todo, discutir en clase, de manera participativa el planteamiento de situaciones hipotéticas, que es la base dela problematización científica. A partir de Ríos y Marchena (2017), la enseñanza por la vía verbal se reenfocó, en algunos aspectos, en la práctica, lo que sugiere una mayor calidad y cantidad de interacciones personales. El nuevo modelo fue diseñado para ejercitar y practicar las habilidades adaptativas a los contenidos como a la calidad de las mismas relaciones grupales. Se incorporó un insumo de retroalimentación del mismo sistema para conducir, a partir de esto, un reforzamiento de comportamientos sociales, de unidad, incorporar juegos de roles, y tareas en equipo para el hogar.

También se promovió la enseñanza informal, que luzca espontánea a lo largo de las actividades de dibujo, de juegos motores/deportivos, lectura dialogada de cuentos o de juegos la tradición popular ecuatoriana, con el objetivo de favorecer también las comunicaciones espontáneas entre los educandos.

La importancia de estimular los juegos de cooperación fue subrayada, pues se partió de fortalecer los lazos personales, el reconocimiento de intereses comunes y grupales, aumenta la confianza interpersonal, haciendo que el equipo derive los nuevos lazos sociales al aprendizaje.

El papel del profesor consiste en arbitrar y dar límites a la creatividad de los debates escolares, dar retroalimentación a las experiencias, y apoyar el respeto y dignidad de los educandos. Una alternativa que es usual en la cultura ecuatoriana es el teatro de máscaras, las canciones, dibujos colectivos. Estas experiencias hacen más fácil a los educandos hablar de sus emociones y expresarse eficientemente sin las redes sociales, así como le da al profesor la oportunidad de regular las emociones, como los dilemas morales, que surgen notoriamente de estos cambios.

El diseño de este programa no siempre contó con la plena disposición de las aulas involucradas, sea por la reticencia relativa de algunos educadores, como la incomprensión de la naturaleza misma de los mo-

delos cuando finalmente debían aplicarse. No todos los contextos son propicios para este tipo de cambios y las razones de esto escapan a esta investigación. La evaluación continua, establecida ya en el currículo nacional ecuatoriano, fue útil para incorporar a las mismas actividades como actividades de evaluación. De manera planificada, pero también espontánea, los educadores compartirles las observaciones y el análisis de las conductas previendo situaciones que, a veces, fueron difíciles de manejar. El período de implementación de este programa fue solo de un año, y marcó el antes-después de los grupos de control

METODOLOGÍA DE MEDICIÓN ANTES-DESPUÉS

Tipo y diseño de investigación

Se llevó a cabo un estudio basado en el paradigma positivista, en el contexto de la educación, con el objetivo de abordar los desafíos que afectan a los estudiantes, teniendo en cuenta un tipo de estudio aplicado. Siguiendo el enfoque cuantitativo, fueron empleadas técnicas estadísticas para medir la variable del cyberbullying y analizar cómo es influenciada por la variable independiente. Se utilizaron métodos estadísticos para contrastar las hipótesis basadas en la información recolectada a través de un instrumento y un programa específico.

Se utilizó un diseño cuasiexperimental, donde se administró un pretest al grupo piloto y grupo control, antes de aplicar el programa de estrategias socioemocionales al grupo experimental, seguido de un postest para determinar si existió alguna influencia en dicha variable (Hernández & Mendoza, 2018). El siguiente es el esquema de investigación utilizado:

GE: O1----X---- O2

GC: O3 -- O4

Donde: GE: Grupo Experimental; GC: Grupo control; X: Programa Experimental; O1: Pretest Grupo Experimental; O2: Postest Grupo Experimental; O3: Pretest Grupo Control; O4: Pretest Grupo Control.

Variable y operacionalización

Variable: Cyberbullying

La variable cyberbullying fue medida de acuerdo a las dimensiones como son: Insultos electrónicos, suplantación y exclusión, que se tomaron en cuenta en la aplicación del instrumento, que fueron valoradas de acuerdo a la aplicación del cuestionario. Los indicadores surgen a partir de las dimensiones. Dimensión insultos electrónicos, tuvo como indicadores: Agresiones, Divulgaciones, Agresiones verbales, insultos y provocaciones. Dimensión suplantación, tuvo como indicadores: Uso de contraseña y publicaciones. Dimensión exclusión, tuvo como indicadores: Expulsión del chat y expulsión del correo.

Población, muestra y muestreo

La población, definida como el conjunto de individuos que comparten características similares (Arias & Covinos, 2021), dentro de este estudio estuvo compuesta por 105 estudiantes de una Institución Educativa del sector rural ecuatoriano, 2023.

Tabla 1

Distribución por grado y sección de los estudiantes de una entidad de Ecuador.

Turno	Grado y sección	N° alumnos
Vespertina	8° A	33
	8° B	36
	8° C	36

Total	105

Nota: Nóminas De Matrícula. Fecha: 15 de marzo de 2023

Criterios de inclusión: Los estudiantes de octavo A y B de la básica superior de una institución educativa, cuyos representantes hayan aceptado y aprobado el consentimiento informado. Criterios de exclusión: Se excluyeron a los estudiantes de octavo C y también a los estudiantes que los representantes no firmaron el consentimiento informado.

Muestra

Esta fue seleccionada a nivel de secciones, empleando la técnica aleatoria simple a criterio del investigador, esto es, de 3 secciones del octavo año que componen la población se eligió las secciones "A" y "B", de básica superior de una institución pública de Ecuador 2023, que han aceptado y aprobado el consentimiento informado, esta muestra estuvo considerada entre edades de 10 a 12 años, con un total de 28 mujeres y 41 hombres, se excluyeron a estudiantes que tengan edad de 15 a 17 años así como los estudiantes que tengan poco tiempo de ver ingresado a la institución educativa y se encuentran paralelizados en dichos cursos. Se realizó un pretest al grupo A seleccionado y al final de la aplicación del programa de estrategias socioemocionales se aplicó un postest al grupo B, comparando datos y concluyendo información verídica y eficaz.

Tabla 2

Muestra de estudiantes de octavo grado de una entidad de Ecuador

Turno	Grado y sección	N° Alumnas
Vespertina	8° A	33
	8° B	36
Total		69

Nota: Datos extraídos de la población en estudio.

Muestreo

Para calcular el tamaño de la muestra en este estudio, se utilizó una estrategia de muestreo no probabilístico intencional, fundamentada en el criterio de selección establecido por la investigadora.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En el presente estudio se empleó la encuesta, la cual permitió obtener de manera ágil información sobre opiniones o percepciones relacionadas con una problemática específica identificada en un universo de estudio (Arias, 2020). Como instrumento se empleó un cuestionario estructurado. Las dimensiones se midieron de manera ordinal, utilizando niveles como "Bajo", "Medio" y "Alto". Por otro lado, el dispositivo utilizado para evaluar la variable de ciberacoso consistió en 17 afirmaciones organizadas en 3 dimensiones. La escala de medición adoptada fue la ordinal, con una valoración que incluía: 1(Nunca), 2 (Casi nunca), 3 (A veces), 4 (Casi siempre), 5 (Siempre).

Se validó el cuestionario por cinco expertos, se ingresó las estimaciones de los expertos al coeficiente V de Aiken para medir la preeminencia de las preguntas en relación a un dominio de contenido, obteniendo un valor de 1 siendo el más alto valor en cuanto a la validez de contenido de los ítems. Según lo indicado por Hernández y Mendoza (2018), para establecer la confiabilidad después de recopilar los

cuestionarios, se llevó a cabo el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach. Al aplicarlo a una prueba piloto, se obtuvo un valor de 0,893, situándose dentro del rango de excelente confiabilidad.

Procedimientos

Se obtuvo previamente la autorización del director de la institución para llevar a cabo la utilización del instrumento de recopilación de información al personal que formaba parte de la población de estudio. Posteriormente, se informó a los participantes sobre la investigación y el propósito del cuestionario, obteniendo su consentimiento informado individual. La modalidad utilizada fue la presencial. En cuanto el programa de estrategias socioemocionales, se consideró tanto la modalidad virtual como la presencial, de acuerdo con los tiempos de los expertos para validar el instrumento y el programa.

Los datos recolectados fueron procesados utilizando técnicas de Estadística descriptiva e inferencial, utilizando software especializado como Excel y SPSS. Se organizaron la información en tablas y figuras para facilitar un análisis exhaustivo de la situación. En primer lugar, se realizó un análisis de las dimensiones de la variable dependiente. Se determinó la normalidad de los datos del pretest y del postest en ambos grupos, encontrando que los resultados del pretest no tienen una distribución normal, por lo cual, se emplea la prueba no paramétrica U de Mann Whitney; y los datos del postest siguen una distribución normal, por lo cual, se toma este resultado del grupo experimental porque a este se le aplicó el programa de estrategias socioemocionales, por lo cual se emplea la prueba paramétrica T para muestras independientes. Posteriormente, se llevó a cabo la comprobación de la hipótesis general de la investigación.

RESULTADOS

Determinación del nivel del cyberbullying

Los siguientes datos indican un "antes" de la ejecución del programa de estrategias socioemocionales:

Tabla 3

Nivel del cyberbullying y sus dimensiones del grupo de control (pretest)

Variable/dimensiones	Estadísticos		Bajo		Medio		Alto		Total	
	Media	Desviación	N	%	N	%	N	%	N	%
Cyberbullying	60.64	11.79	2	5.6	15	41.7	19	52.8	36	100
Insultos electrónicos	32.28	6.17	2	5.6	19	52.8	15	41.7	36	100
Suplantación	13.97	3.45	5	13.9	15	41.7	16	44.4	36	100
Exclusión	14,39	3.08	2	5.6	18	50.0	16	44.4	36	100

Nota: Prueba de entrada aplicada al grupo control

Se pueden observar en la tabla 3 el nivel de cyberbullying y sus dimensiones del grupo de control concernientes al pretest. Aquí se observa que el cyberbullying está en un nivel alto con un 52,8%. Además, las dimensiones insultos electrónicos con 52,8%, suplantación con 41,17% y exclusión con 50% han caído en el nivel medio. Con estos datos se justifica la necesidad de aplicar un programa de estrategias para disminuir el cyberbullying en el plantel.

Tabla 4

Nivel del cyberbullying y sus dimensiones del grupo experimental (pretest)

	Estadísticos		Bajo		Medio		Alto		Total	
	Media	Desviación	N	%	N	%	N	%	N	%
Cyberbullying	63.61	9.03	1	3	11	33.3	21	63.6	33	100
Insultos electrónicos	32.79	5.07	1	3	16	48.5	16	48.5	33	100
Suplantación	15.18	2.9	2	6.1	12	36.4	19	57.6	33	100
Exclusión	15.64	2.36	1	3	10	30.3	22	66.7	33	100

Nota: Prueba de entrada aplicada al grupo experimental

En la tabla 4 del nivel de cyberbullying y sus dimensiones del grupo de experimentales referentes al pretest, se puede ver que el cyberbullying está en un nivel alto con un 63,6%. Además, las dimensiones insultos electrónicos con 48,5%, suplantación con 36,4% y exclusión con 30,3% se encuentran en el nivel medio, con estos datos también se recomienda aplicar el programa de estrategias para disminuir el cyberbullying en el establecimiento educativo.

Identificación del nivel del cyberbullying

Los siguientes datos muestra el "después" de la aplicación del programa de estrategias socioemocionales.

Tabla 5

Nivel del cyberbullying y dimensiones del grupo de control (postest)

Variable/dimensiones			Bajo		Medio		Alto		Total	
	Media	Desviación	N	%	N	%	N	%	N	%
Cyberbullying	52.22	11.34	7	19.4	21	58.3	8	22.2	36	100
Insultos electrónicos	28.14	6.15	7	19.4	27	75.0	2	5.6	36	100
Suplantación	12.19	3.06	8	22.2	25	69.4	3	8.3	36	100
Exclusión	11.77	2.86	10	27.8	24	66.7	2	5.6	36	100

Nota: Prueba de salida aplicada al grupo control en el plantel

En la tabla 5 se perciben los datos del nivel de cyberbullying y sus dimensiones del grupo de control concernientes al postest. Aquí se observa que el cyberbullying está en un nivel medio con un 58,3%; además, las dimensiones insultos electrónicos tiene 75%, suplantación con 69,4% y exclusión con 66.7%, todas ellas en el nivel medio. Con estos datos se concluye que se necesita aun ejecutar un programa de estrategias para disminuir el cyberbullying de este grupo.

Tabla 6

Nivel del cyberbullying y dimensiones del grupo experimental (Postest)

Variable/dimensiones	Estadísticos		Bajo		Medio		Alto		Total	
	Media	Desviación	N	%	N	%	N	%	N	%

Cyberbullying	36.30	16.50	20	60.6	10	30.3	3	9.1	33	100
Insultos electrónicos	18.91	8.94	20	60.6	10	30.3	3	9.1	33	100.0
Suplantación	8.12	4.06	23	69.7	7	21.2	3	9.1	33	100
Exclusión	9.27	4.13	18	54.5	13	39.4	2	6.1	33	100

Nota: Prueba de salida aplicadas al grupo experimento en el plantel

En la tabla 6 se presentan los datos del nivel de cyberbullying y sus dimensiones del grupo experimental relativas al postest. Se observa que el cyberbullying está en un nivel bajo con un 60,6%; además, las dimensiones insultos electrónicos tiene 60,6%, suplantación con 69,7% y exclusión con 54.5% todas ellas con un nivel alto, con estos datos se observa como el programa de estrategias socioemocionales ha disminuido significativamente el cyberbullying en esta unidad educativa.

Contraste de los niveles de cyberbullying

En este aparte se muestra el "antes" y el "después" de la aplicación del programa de estrategias socioemocionales.

Tabla 7

Contraste cyberbullying pretest y postest grupo control

Niveles	Pretest		Postest		Diferencia	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Bajo	2	5.6	7	19.4	-5	-13.8
Medio	15	41.7	21	58.3	-6	-16.6
Alto	19	52.8	8	22.2	11	30,6
Total	36	100	36	100		

Nota: Prueba de entrada y salida aplicadas al grupo de control en el plantel

La tabla 7 exhibe los resultados del contraste del cyberbullying del grupo de control referentes al pretest y al postest, aquí se observa que el cyberbullying en la prueba de entrada está en un nivel alto con un 52,8% y en la prueba del postest el cyberbullying se encuentra en el nivel medio con un 58,3%.

Tabla 8

Contraste cyberbullying pretest y postest grupo experimental

Niveles	Pretest		Postest		Diferencia	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Bajo	1	3	20	60.6	-19	57,6
Medio	11	33.3	10	30.3	1	3
Alto	21	63.6	3	9.1	18	54.5
Total	33	100	33	100		

Nota: Prueba de entrada y salida aplicadas al grupo experimento en el plantel

Los datos obtenidos en el contraste entre el pretest y postest del grupo experimental se exhiben en la tabla 8. Aquí se observa que el cyberbullying en la prueba de entrada está en un nivel alto con un 63,6% y en la prueba del postest, el cyberbullying se encuentra en el nivel bajo con un 60,6%. Se infiere que el programa de estrategias socioemocionales ha tenido un efecto significativo en la disminución del cyberbullying en la unidad educativa donde se ejecutó el estudio.

Comprobación de que las estrategias socioemocionales disminuyen el cyberbullying

Tabla 9

Comprobación del programa de estrategias socioemocionales (control)

Niveles	Pretest			Postest			Diferencia		
	Nº	%	Media	Nº	%	Media	Nº	%	Media
Bajo	2	5.6	1.81	7	19.4	7.89	-5	-13.8	-6.08
Medio	15	41.7	22.11	21	58.3	30.8	-6	-16.6	-8.69
Alto	19	52.8	36,72	8	22.2	14.25	11	30,6	22.47
Total	36	100	60.64	36	100	52.22			

Nota: resultados de las encuestas aplicadas al grupo de control

Los datos obtenidos de la comprobación del programa de estrategias socioemocionales para disminuir el cyberbullying del grupo de control se exponen en la tabla 9. Aquí se puede distinguir que en el nivel alto existe una diferencia de medias entre la prueba de entrada y la prueba de salida de un 22, 47 que favorece al pretest.

Tabla 10

Comprobación del programa de estrategias socioemocionales (experimental)

Niveles	Pretest			Postest			Diferencia		
	Nº	%	Media	Nº	%	Media	Nº	%	Media
Bajo	1	3	1,09	20	60.6	15.15	-19	57,6	-14.06
Medio	11	33.3	18.73	10	30.3	14.88	1	3	3,85
Alto	21	63.6	43.79	3	9.1	6.27	18	54,5	37.52
Total	33	100	63.61	33	100	36.30			

Nota: resultados del cuestionario aplicado al grupo experimento

Los resultados alcanzados en la comprobación del programa de estrategias socioemocionales para disminuir el cyberbullying del grupo de experimental se ostentan en la tabla 10. Aquí se distingue que existe una diferencia de medias en el nivel alto entre la prueba de entrada y la prueba de salida de un 37,52 que favorece al pretest; asimismo, existe una diferencia de medias en el nivel bajo entre el pretest y el postest de -14,06 que favorece a la prueba de salida. Con estos datos se deduce que el programa de estrategias socioemocionales ha conseguido disminuir el cyberbullying en la unidad educativa donde se realizó la investigación.

Estadística inferencial para la comprobación de hipótesis

Estableciendo las hipótesis:

H_i La implementación del progra-

ma de estrategias socioemocionales disminuye el cyberbullying en estudiantes de básica superior de un establecimiento educativo del Triunfo, Ecuador, 2023

H_0: La implementación del programa de estrategias socioemocionales NO disminuye el cyberbullying en estudiantes de básica superior de un establecimiento educativo del Triunfo, Ecuador, 2023

...se establece:

Tabla 11

Contraste descriptivo e inferencial del pretest y postest de los grupos

Estadísticas de muestras emparejadas

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Pretest control	60.64	36	11.794	1.966
Par 2	Postest control	52.22	36	11.337	1.889
	Pretest experimental	63.61	33	9.031	1.572
	Postest experimental	36.30	33	16.505	2.873

Prueba de muestras emparejadas

		Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
				95% de intervalo de confianza					
Dif. de Medias		Desviación estándar	Media de error estándar	Inferior	Superior				
Par 1	Pretest - Postest control	8.417	4.305	.718	6.960	9.873	11.730	35	.000
Par 2	Pretest– Postest experimental	27.303	14.017	2.440	22.333	32.273	11.190	32	.000

Nota: resultados del cuestionario aplicado al grupo control y experimental

La tabla 11 muestra el contraste del estadístico T de muestras emparejadas del pretest y del postest del grupo de control y experimental. Se observa un estadístico T calculado de 11,730 para las muestras del grupo de control, una diferencia de medias de 8.417 un p valor 0,000< 0.05, se rechaza la hipótesis nula; asimismo, en el pretest y postest del grupo experimental se divisa que el estadístico T tiene 11,190, una diferencia de medias de 27,303 y un p valor 0.00<0.05. Por lo tanto se percibe que hay evidencias suficientes de que el cyberbullying ha disminuido significativamente en el establecimiento educativo, además, con estos datos se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula.

DISCUSIÓN

El objetivo general consistió en demostrar que el programa de estrategias socioemocionales disminuye el cyberbullying en estudiantes de básica superior de establecimiento educativo del Triunfo, Ecuador, 2023, el análisis de datos del pretest y postest del grupo experimental tiene un efecto en la reducción del nivel del cyberbullying. Este nivel era alto, con 63,6%; sin embargo, después de aplicar el programa de estrategias socioemocionales disminuyó al nivel bajo con 60,6%. Esto permite afirmar que el programa aplicado al grupo experimental ha disminuido el cyberbullying en este contexto educativo, en general, las secuelas psicológicas suelen ser graves; por ejemplo, según refieren Valverde et al. (2023), puede perjudicar la autoestima de los menores y su capacidad para relacionarse con sus compañeros, y en casos extremos, llevar a episodios de depresión.

Al identificar el nivel del cyberbullying en estudiantes después de la aplicación del programa de estrategias socioemocionales, los resultados descriptivos y sus dimensiones del postest aplicado a los estudiantes del grupo de control se pudo observar que el cyberbullying se encuentra en un nivel medio con un 58,3%; además, las dimensiones insultos electrónicos tiene 75%, suplantación con 69,4% y exclusión con 66,7% todas ellas en el nivel medio, con estos datos se evidencia que se necesita ejecutar un programa de estrategias socioemocionales para disminuir el cyberbullying de este grupo, de la misma forma se evidenció en el grupo experimental según el postest, que el cyberbullying está en un nivel bajo con un 60,6%; además, las dimensiones insultos electrónicos tiene 60,6%, suplantación con 69,7% y exclusión con 54.5% todas ellas con un nivel alto, con estos datos se observa que el programa de estrategias socioemocionales logró disminuir significativamente el cyberbullying en esta unidad educativa[1].

Igualmente, al contrastar los niveles de cyberbullying en estudiantes antes y después de la aplicación del programa de estrategias socioemocionales, se observó que el cyberbullying en la prueba de entrada está en un nivel alto con un 52,8% y en la prueba del postest el cyberbullying se encuentra en el nivel medio con un 58,3%, con lo que se establece que el programa de estrategias socioemocionales ha tenido un efecto significativo en la disminución del cyberbullying en el establecimiento educativo donde se aplicó.

Los resultados del grupo de control y del grupo experimental relativos al cyberbullying del pretest y al postest se relacionan con los resultados de Guevara et al. (2020) quienes destacan la importancia de incorporar estrategias socioemocionales en las instituciones educativas para prevenir comportamientos problemáticos y promover un ambiente de respeto y tolerancia. Estas estrategias se centran en impulsar la regulación emocional, tanto en alumnos como en docentes, y estimular una convivencia interna saludable. Esta base teórica tiene concordancia con el estudio, puesto que resalta la importancia de las estrategias socioemocionales en los planteles educativos para regular las emociones de los estudiantes.

CONCLUSIONES

El nivel de cyberbullying y sus dimensiones del grupo de control del postest se percibió que está en un nivel medio con 58,3%, asimismo, el nivel y sus dimensiones del grupo experimental del postest, está en un nivel bajo con un 60,6%. El contraste del cyberbullying del grupo de control del pretest y el postest está en un nivel alto con 52,8% y en el postest está en el nivel medio con 58,3%, también, el contraste entre el pretest y postest del grupo experimental, se observó que el cyberbullying pretest está en un nivel alto con 63,6% y en el postest

1 Estos resultados alcanzados en el postest de grupo de control y experimental tienen relación con la investigación de Martínez et al. (2018).

se tiene un nivel bajo con 60,6%.

La comprobación de programa de estrategias socioemocionales para disminuir el cyberbullying en una institución educativa de Ecuador mostró según el estadístico T de muestras emparejadas del pretest y del postest del grupo experimental, que tiene 11,190, esto es, una diferencia de medias de 27,303 y un p valor 0.00<0.05. Por lo tanto, se percibe que hay evidencias suficientes de que el cyberbullying ha disminuido significativamente en el establecimiento educativo.

Según los resultados de los estadísticos descriptivos e inferenciales, se ha demostrado la eficacia del programa de estrategia socioemocionales para disminuir el cyberbullying en los estudiantes de básica superior de una institución fiscal de Ecuador, por tanto, se sugiere a los directivos hacer extensivo este programa a toda la población estudiantil del plantel y, si consideran pertinente, a otras instituciones educativas del entorno local.

REFERENCIAS

Alsawalqa, R. O. (2021). Cyberbullying, social stigma, and selfesteem: The impact of COVID-19 on students from East and Southeast Asia at the University of Jordan. *Heliyon, 7(4), e06711.* https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06711

Arias, J. y Covinos, M. (2021) *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting EIRL.

Arias, J. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica*. Enfoques Consulting EIRL.

Berkowitz, L. (1964). Aggressive cues in aggressive behavior and hostility catharsis. *Psychological Review*, 71(2), 104–122. https://doi.org/10.1037/h0043520

Beshiri, A. and Susuri, A. (2019) Dark Web and Its Impact in Online Anonymity and Privacy: A Critical Analysis and Review. *Journal of Computer and Communications*, 7, 30-43. doi: 10.4236/jcc.2019.73004.

Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI.

Caballo, V., Salazar, I. y Equipo de Investigación CISO-AEspaña (2017). Desarrollo y validación de un nuevo instrumento para la evaluación de las habilidades sociales: el Cuestionario de habilidades sociales *(CHASO) Behavioral Psychology / Psicología Conductual: Revista Internacional Clínica y de la Salud*, 25(1), 5-24. https://www.researchgate.net/publication/317025754

Calero, K & García, K. S. (2021). *El rol de los médicos familiares en el manejo de la intimidación mediante cyberbullying en estudiantes adolescentes durante la pandemia de covid-19 en la comunidad Bajos De La Palma Del Cantón Montecristi, durante el período septiembre 2020 a febrero 2021 entornos naturales y diseñados*. Paidós-Ibérica. http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/19480/6.TESIS%20VERONICA%20CALERO%20Y%20KAREN%20GARCIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Chenche, W. L, Lucio, E., Posligua, J., & Chenche, R. (2023). Las fortalezas y debilidades del aprendizaje móvil en ambientes educativos. Una mirada crítica de las nuevas TIC en el contexto postmoderno y la seguridad de las personas. *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*. 188–203. https://doi.org/10.5281/zenodo.7901639

Cortés, A., Cano, J., Elboj, C. e Iñiguez, T. (2020). Positive relationships for the prevention of bullying and cyberbullying: a study in Aragón (Spain). *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 182-199. https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1602064

Dervishi, E., Lala, M. & Ibrahimi, S. (2019). School bullying and symptoms of depression. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy* (2), 48-55. https://doi.org/10.12740/APP/103658.

Girgin, C. (2019). Forgıveness and cyberbullyıng ın Turkısh adolescents. *Academic Journals*, 14 (14), 512-517. http://dx.doi.org/10.5897/ERR2019.3786

Gómez, A. (2021). Cyberbullying. Arguments, Actions, and Decisions of Bullies and Victims in High Schools in Colima, Mexico. *Revista Colombiana de Educación*, (83), e209. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162021000300209

Guevara, C., Rugerio, J., Hermosillo, Á., & Corona, L. (2020). Aprendizaje socioemocional en preescolar: fundamentos, revisión de investigaciones y propuestas. *Revista electrónica de investigación educativa, 22.*

Hernández, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas Cuantitativa Cualitativa y Mixta*. https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=261

Jiménez, M., Berrocal de Luna, E. y Ferres, M. (2021). Prevalencia y características del acoso y ciberacoso entre adolescentes. *Universitas psychologica*, 20(1), 1-14).. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy20.pcac

Karin, G.V., Eugenio F.P., Velia, V.C., Mabel, O.L., Flor, C.A. (2022). Cyberbullying an Invisible Enemy in Teenagers: A Systematic Review. *Proceedings of the LACCEI international Multi-conference for Engineering, Education and Technology*. https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85150730166&doi=10.18687%2fLEIRD2022.1.1.176&partnerID=40&md5=b9cef-b9e731974365a4291d220756194.

Lacunza, A. B., Contini, E. N., Caballero, S. V., & Mejail, S. M. (2019). Agresión en las redes y adolescencia: estado actual en América Latina desde una perspectiva bibliométrica. *Investigación & Desarrollo*, 27(2), 6-32. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26864302001

Lane, R. D., & Smith, R. (2021). Levels of emotional awareness: theory and measurement of a socio-emotional skill. *Journal of Intelligence*, 9(3), 42. https://doi.org/10.3390/jintelligence9030042

Lucas, B., Pérez, A., Solbes, I., Ortuño, J, & Fonseca, E. (2022). Bullying, cyberbullying and mental health: the role of student connectedness as a school protective factor. *Psychosocial Intervention, 31(1), 33-41.* https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1132-05592022000100003

Machimbarrena, J., González, J., & Garaigordobil, M. (2019). Variables familiares relacionadas con el bullying y el cyberbullying: una revisión sistemática. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 37- 56. https://doi.org/10.11144/doi:10.11144/Javerianacali.PPSI17-2.vfrb

Martínez, R., Morales, T., & Pozas, J. (2018). Efectos de un programa de competencias emocionales en la prevención de cyberbullying en bachillerato. *Pensamiento Psicológico,* 16(1). https://doi.org/10.11144/javerianacali.ppsi16-1.epce

Masoomeh, S., Shadmanfaat, C., Howell, J., Muniz, C., Cochran, J., Kabiri, S. y Fontaine, E. (2019). Cyberbullying perpetration: an empirical test of social learning theory in Iran. *Deviant Behavior, 41(3), 278-293.* https://doi.org/10.1080/01639625.2019.1565513

Menéndez, J. I., Fernández Río, J., Cecchini, J. A., & Cecchini, S. (2020). Conexiones entre la victimización en el acoso escolar y la satisfacción-frustración de las necesidades psicológicas básicas de los adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 119-126. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.11.002

Moretti, C. y Herkovits, D. (2021). De víctimas, perpetradores y espectadores: una meta-etnografía de los roles en el ciberbullying. *Saude* Pública, 34(4), 1-18. https://doi.org/10.1590/0102-311X00097120

Muñoz, S., Piña, V., Durán, X. y Rosales, C. (2021). Comparación de ciberacoso y autoeficacia en redes sociales: Ciudad de México y Estado de México. ***Escritos de psicología, 14(1), 11-19.*** https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v14i1.12688.

Pinedo, S., (2020). Cyberbullying, Psychosocial Adjustment, and Suicidal Ideation in Adolescence. *Psychosocial Intervention*, 28, 75 - 81. https://doi.org/10.5093/pi2019a5

Ramírez, Y., Capellán, R., & Bennasar, M. (2023). Desafío social de las competencias educativas en educación física, niveles primario y secundario, República Dominicana. *Revista revoluciones*, 5(12), 20-39. https://doi.org/10.35622/j.rr.2023.012.002

Redondo, J. (2023). Variables asociadas al fenómeno del ciberbullying en adolescentes colombianos. *Revista de Psicología (PUCP),* 41(1), 219-239. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472023000100219&script=sci_arttext

Ríos, L. y Marchena, E. (2017). Propuesta de un programa e-learning para desarrollar habilidades sociales. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(3), 301-311

Rodríguez, W. (2021). *Influencia del programa de alfabetización digital sobre la prevención del ciberacoso en estudiantes de una institución educativa de Phara, 2021*. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/70202/Rodriguez_%c3%91W-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rodríguez, A.J, Mero O, Solera E, Herrera, M, Calmaestra J (2020) Prevalence and psychosocial predictors of cyberaggression and cybervictimization in adolescents: A Spain-Ecuador transcultural study on cyberbullying. *PLoS ONE 15(11).* https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241288

Sánchez, J.P, & Magaña, L. (2021). Ciberacoso y respuestas subjetivas en redes sociales. Estudio comparativo entre escolares de secundaria y preparatoria. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores,* 8(spe4), 00026. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-78902021000600026

Sandoval, J., Gante, A. D., Gómez, M. Á., & López, R. M. (2022). Estrategias de afrontamiento del ciberbullying en estudiantes de secundaria pública y privada. Diálogos sobre educación. *Temas actuales en investigación educativa, 13(24),* https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712022000100010.

Triveño, D., Gonzáles, M. A., & Montemayor, K. (2019). Habilidades socioemocionales y su relación con el logro educativo en alumnos de Educación Media Superior. *Revista de Psicología y Ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales,* 10(1), 32-48. https://doi.org/10.29059/rpcc.20190602-79

Valverde, G., Pilamunga, D., Mora Alvarado, K., & García, H. (2023). Análisis de las tipologías de agresividad y los efectos en la autoestima de niños. Encuentros. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 254–263. https://doi.org/10.5281/zenodo.7901713

Van Hee C, Jacobs G, Emmery C, Desmet B, Lefever E, Verhoeven B, De Pauw G, Daelemans, W & Hoste V. (2018) Automatic detection of cyberbullying in social media text. *PLoS ONE* 13(10). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0203794

INVESTIGACIÓN

ENCUENTROS | Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico pp: 287-300

ESCENARIOS DE PREVENCIÓN Y DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA: INCLUSIÓN DIGITAL E INCLUSIÓN DE MIGRANTES

Scenarios of prevention and educational inclusion in Colombia: digital inclusion and inclusion of migrants

Flor María Ávila Hernández
Universidad Católica de Colombia. Bogotá, Colombia
fmavila@ucatolica.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-0509-7249

Alejandro Castaño Bedoya
Universidad militar Nueva Granada. Bogotá, Colombia
acastano@ucatolica.edu.co
https://orcid.org/0000-0001-7327-9098

Johann Pirela Morillo
Universidad La Salle. Bogotá, Colombia
jepirela@unisalle.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-1492-6053

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.11118290

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar los escenarios de la prevención y de la inclusión educativa y digital, enfatizando en la perspectiva de la inclusión como justicia social y como respuesta del Estado por generar procesos que tiendan hacia la participación y empoderamiento de los migrantes. Se abordan las categorías de prevención, inclusión digital y alfabetización digital como una estrategia que ayuda la apropiación de contenidos y de esta forma asegurar la socio-inclusión y tecno-inclusión. Se utilizaron como técnicas de investigación el análisis documental y hermenéutico de fuentes y perspectivas. Como resultados se expresa que frente a la migración de venezolanos es importante considerar estrategias de prevención y de inclusión educativa y digital, transitando hacia opciones de formación para incorporar a los migrantes en las dinámicas de participación social. Las conclusiones apuntan a destacar que la educación debe generar alternativas para avanzar hacia el fortalecimiento de derechos humanos fundamentales, uno de los cuales es precisamente la prevención del delito, participación y visibilización de los sujetos migrantes.

Palabras claves: Prevención, justicia, alfabetización, derechos humanos, participación.

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the scenarios of prevention and educational and digital inclusion, emphasizing the perspective of inclusion as social justice and as a response of the State to generate processes that tend towards the participation and empowerment of migrants. The categories of prevention, digital inclusion and digital literacy are addressed as a strategy that helps the appropriation of content and thus ensure socio-inclusion and techno-inclusion. Documentary and hermeneutical analysis of sources and perspectives were used as research techniques. The results show that when faced with the migration of Venezuelans, it is important to consider strategies for prevention and educational and digital inclusion, moving towards training options to incorporate migrants into the dynamics of social participation. The conclusions aim to highlight that education must generate alternatives to advance towards the strengthening of fundamental human rights, one of which is precisely the prevention of crime, participation and visibility of migrant subjects.

Keywords: Prevention, justice, literacy, human rights, participation.

RECIBIDO: 08/09/2023 ACEPTADO: 18/12/2023

INTRODUCCIÓN

En años recientes, Colombia ha atravesado escenarios sin precedentes en su historia. Por un lado, la crisis global de la pandemia del covid-19 que obligó a la ciudadanía a resguardarse en sus hogares y al uso de las tecnologías digitales en el trabajo y la educación para cumplir con las medidas de seguridad necesarias. Por otro lado, la llegada masiva de inmigrantes venezolanos a Colombia ha traído grandes desafíos para un país que históricamente había sido emisor de migrantes y no receptor.

Estos escenarios, aunque puedan parecer paralelos e independientes, en la práctica están superpuestos. Los docentes, que durante los últimos años habían visto un incremento progresivo del número de estudiantes provenientes de Venezuela, y por lo tanto están en la vanguardia del proceso de inclusión, ahora se han visto obligados a migrar a los medios digitales y están enfrentando la realidad de la brecha digital, problemática que no solo dificulta la adaptación de los niños extranjeros (muchos en situación de pobreza y sin acceso a los medios digitales), sino que al mismo tiempo afecta a un elevado número de niños Colombianos.

En esta investigación analizaremos ambas temáticas, haciendo énfasis en el concepto de inclusión como principio fundamental en materia educativa, como objetivo para la respuesta estatal ante ambas problemáticas y como proceso clave en la construcción de una mejor sociedad.

Se asume como premisa que la búsqueda de una mejor sociedad implica la protección del bien común, que presupone la necesidad de la inclusión por parte del derecho, principalmente desde su justificación humanista en cuanto que "la naturaleza racional se da en el hombre como capacidad de inferir unas verdades de otras. El término racional se toma en el sentido de capacidad de discurrir... También la libertad propia del hombre tiene una cierta discursividad en su raíz. Para captar ciertos bienes justamente en tanto que bienes, necesitamos hacer algunos razonamientos" (Castaño-Bedoya, A. 2013 p.71).

Inclusión educativa de los migrantes como herramienta para la prevención del delito

La inmigración es un fenómeno universal y atemporal, con mucha influencia y objeto de debate permanente el escenario político global. Su importancia se ve reforzada por involucrar temas de mucha importancia como los derechos humanos, las relaciones internacionales, el comercio fronterizo, la seguridad nacional, entre otros.

Desde la perspectiva del Estado receptor, la inmigración supone el desafío de integrar económica, social, cultural y políticamente a los migrantes. La integración beneficia a los migrantes pero también al Estado, quien puede sacar provecho de los efectos positivos de la inmigración minimizando los posibles efectos negativos

Para el Estado receptor la inmigración puede proporcionar una serie de beneficios económicos muy atractivos. Un informe del FMI de 2016 descubrió que la inmigración conduce al aumento del producto interno bruto per cápita del país receptor, donde un aumento de un 1% del porcentaje de adultos migrantes en el total poblacional se traduce en un aumento del 2% del PIB per cápita. Este aumento del PIB se debe principalmente al aumento en la productividad, al aumento de la demanda laboral. Este beneficio puede observarse tanto si se trata de trabajadores poco calificados o altamente calificados (Jaumotte, et al., 2016).

De acuerdo con la Organización Internacional para la Migración, en 2018 los migrantes representan el 3% de la población global pero gene-

raban el 9% del PIB (OIM, 2018). La inmigración también permite contrarrestar el proceso de envejecimiento poblacional (fenómeno prominente en los países más occidentales más desarrollados), debido a que la mayoría de los migrantes son trabajadores jóvenes. Además de aumentar la fuerza laboral, la migración adecuadamente gestionada puede complementar la fuerza laboral existente, de acuerdo a las necesidades del Estado receptor (ya sea que este requiera trabajadores calificados o no). Igualmente los inmigrantes aportan a la economía local como contribuyentes al pagar sus impuestos y como consumidores, pues como toda persona requieren de bienes y servicios básicos. Por último y pese a su productividad y generación de ingresos, los inmigrantes suelen consumir menos recursos que las poblaciones locales y obtienen menos ingresos (Albo y Ordaz Díaz, 2011).

No obstante, estos beneficios sólo pueden materializarse si la inmigración está gestionada correctamente, favoreciendo la integración de los inmigrantes. Para la OIM "*si la migración está mal administrada puede tener un impacto negativo en el desarrollo, poner en peligro a los migrantes, someter a tensiones a las comunidades y minimizar los beneficios en materia de desarrollo*" (OIM, 2018, p. 11).

La no inclusión de los migrantes en la sociedad y en la economía por su parte trae como resultado la exclusión social y la marginación de estas poblaciones. Al verse al margen de la sociedad, los migrantes son más vulnerables ante la trata de personas, la explotación laboral y sexual, a ser víctimas de la criminalidad o ellos mismos incursar en ese mundo ante la falta de oportunidades.

No obstante antes de entrar en el tema de la relación entre el crimen y la migración, es importante hacer algunas aclaraciones pertinentes. Existen muchos estereotipos y prejuicios asociados al fenómeno de la migración y su vinculación con la criminalidad. Estas creencias se sustentan en hechos como la alta tasa de encarcelamiento de los migrantes (aunque bien podría tratarse de una consecuencia de este prejuicio, así como del uso de la instrumentalización de la justicia como mecanismo de opresión contra grupos vulnerables), y en general en una "cultura del rechazo", que pretende ignorar la humanidad de los migrantes y sus derechos fundamentales, demonizándolos y empleando el miedo para influir en las comunidades locales (Ortega, 2020).

Rodríguez (2020) señala que alrededor de los migrantes se han tejido una serie de mitos producto de la xenofobia, el racismo, la inseguridad económica de los locales o los intereses de ciertos sectores que se oponen a la migración por cualquier motivo. Esto lleva a la construcción de narrativas que se difunden a través de los medios de comunicación y se repiten en discursos políticos, que buscan generar odio y que han llevado en los últimos años a un aumento progresivo de los crímenes de odio.

Sobre el mito del inmigrante criminal este autor señala:

> *"Nuevamente, el papel de los medios de comunicación y de los partidos políticos ha sido trascendental para la generación de este mito. La continua necesidad de conseguir mayores audiencias y de obtener más votos ha impulsado el tratamiento de la inmigración desde una perspectiva claramente irresponsable que sitúa al inmigrante en el centro de los males que acucian a la sociedad y muy especialmente como actor principal de la delincuencia sufrida por las sociedades de llegada.*
>
> *No obstante, esta perversa asociación entre inmigración y delincuencia no solo ha sido generada por los medios de comunicación o los partidos políticos, sino también por algunas instancias del control social formal. Así, debe destacarse el propio discurso de los sucesivos gobiernos que continuamente hacen referencia a la necesidad del control de las fronteras y de la inmigración, pero también de la propia normativa destinada a regular la inmigración que se centra*

fundamentalmente en el control, desechando otros objetivos o aspectos vitales como pueden ser la integración o la cooperación con los países emisores...

El aparato estatal no solo viene utilizando la normativa administrativa para el control de la inmigración sino que también ha inmiscuido al propio derecho penal, que mediante la necesidad de salvaguardar los intereses de la política migratoria estatal viene propiamente a criminalizar la inmigración o, más concretamente, la inmigración pobre o sin recursos." (Rodríguez, 2021)

Un estudio realizado en 2009 en España encontró que los jóvenes españoles participaban en mayor medida en actos criminales que los jóvenes inmigrantes en la mayoría de los ítems donde podía observarse una diferencia significativa (que incluye robos y hurtos, vandalismo, desobediencia civil, consumo de sustancias ilegales, entre otros). Los extranjeros también presentaban menores índices de consumo de alcohol y de tabaco. En el único campo donde se observó una mayor incidencia de participación de inmigrantes frente a nacionales fue en las conductas agresivas interpersonales, aunque la diferencia fue menor. Esto podría deberse a factores como las tensiones propias del proceso migratorio, dificultad de adaptarse al entorno, el tener que hacer frente al acoso o intimidación por la condición de migrante, entre otros (Gómez Fraguela et al., 2009).

Hecha esa aclaratoria, puede afirmarse que la falta de inclusión de los migrantes los lleva a estar en una situación difícil, donde la desesperación, la falta de oportunidades y la necesidad pueden llevar a muchos de ellos a acudir a la vida delictiva. Este hecho solo refuerza los estereotipos preexistentes y aumenta el rechazo hacia los migrantes, la intolerancia y la xenofobia. Es fundamental que el Estado intervenga de forma adecuada para la integración de los migrantes, adoptando las políticas necesarias para su inserción social.

La educación es una de las principales herramientas con las que el Estado cuenta para facilitar la inclusión de los migrantes en la sociedad y prevenir que caigan en la criminalidad. Estudios recientes encontraron que la educación es uno de los factores más determinantes en los índices delictivos. Un estudio de 2017 en México señaló que una mayor deserción escolar se vincula de forma directa con un mayor índice delictivo. En Uruguay, una investigación de 2015 determinó que el perfil más común de los criminales lo comprenden hombres jóvenes con bajo nivel educativo, que encontraron dificultades para acceder a los sistemas educativos y al mercado laboral. Incluso un estudio similar en la Unión Europea en 2016 encontró un fuerte nexo entre la deserción durante el bachillerato y la delincuencia (Millan-Valenzuela y Perez-Archundia, 2019).

Igualmente se encontró que las políticas públicas que favorecen la educación, ya sea mediante el aumento de recursos para el sector educativo, aumento del personal humano, la mejora de la capacitación del dicho personal, así como aquellas que incentiven la culminación de la escolaridad y faciliten en acceso a estudios superiores, pueden tener un efecto negativo en la delincuencia.

Una investigación efectuada en Colombia en 2020 para encontrar la influencia de la Política de Articulación de la educación media con la educación superior sobre la delincuencia en la ciudad de Bogotá determinó que:

"Para la tasa de delitos de todos los delitos (hurto a personas y lesiones personales), la Política de Articulación, redujo en promedio los delitos en 109 en por cada cien mil habitantes (Columna 2) lo que equivale a una reducción de 13% con un nivel de significancia estadística del 10%. Desagregando la información por delitos, el efecto de la política es estadísticamente significativo sobre la tasa de hurto a personas pero no significativo en lesiones personales; sobre la tasa de hurto a personas, la estimación

> *indica que el efecto de la Política de Articulación generó una disminución en el hurto a personas en promedio en 74 delitos por cada cien mil habitantes (Columna 4) lo que significa una disminución del 12% , por su parte, las lesiones personales se reducen en promedio en 34 por cada 100 mil habitantes (Columna 6) en presencia de la política, esto es, una disminución del 16%". (Cruz Rodríguez, 2020)*

La educación también facilita los lazos sociales, la tolerancia y la integración cultural, además de ser un espacio para el encuentro, el compartir de experiencias y vivencias, el ejercicio de la ciudadanía y permite el desarrollo de un sentimiento de pertenencia y arraigo al lugar donde se recibe. Existe por tanto un aspecto territorial en la educación, ya que el centro educativo es un espacio físico y estrechamente conectado a las comunidades que lo rodean y de donde proviene el estudiantado. Para las familias, en especial las familias migrantes recién llegadas, la escolarización de sus hijos indica un deseo de estabilidad en la zona, y mediante este proceso inician la construcción de vínculos con la comunidad (Jo-Silva y Zein, 2020)

Por último, la educación es importante en sí misma, por su contribución al desarrollo humano, a la convivencia social y al aumento de la tolerancia y la coexistencia pacífica, pero también debe ser adecuada para brindar a los migrantes la oportunidad de ingresar al mercado laboral. En ese sentido debe cumplir con los estándares establecidos de calidad e idoneidad, estar al día con los avances científicos y tecnológicos y ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias para que puedan ingresar al mercado laboral.

> *"Por último, otro factor importante es la educación de los jóvenes, que se oriente al desarrollo de capacidades para su integración en el mercado laboral, y que esto pueda serles útil tanto en el país de destino como en su país de origen. Este proceso se ve facilitado por la capacitación en las nuevas tecnologías digitales, que permiten a los jóvenes aumentar su competitividad y estar globalmente conectados. Al mismo tiempo, el desarrollo de nuevas habilidades y la facilitación para conseguir empleos permitirá alejarlos de la economía informal, donde sufren el riesgo de ser explotados o carecen de oportunidades para desarrollarse" (Martin Fiorino y Ávila Hernández, F., 2022)*

De esta forma, la educación cumplirá un rol preventivo, no sólo del delito, sino de la explotación, además de ser el catalizador de la inclusión migratoria, para mejorar la vida de los migrantes e impulsar los efectos positivos de la inmigración para la sociedad. En consecuencia, es obligación del Estado garantizar la inclusión educativa de los migrantes como objetivo fundamental de la política migratoria.

Inclusión digital. Conceptos generales

Antes de entrar a analizar el tema de la inclusión educativa en el marco de las nuevas experiencias digitales, repasaremos algunos conceptos clave, como la educación digital o virtual y más importante aún, el concepto de inclusión digital. A tal fin repasaremos las diferentes definiciones de este concepto, propuestas a nivel nacional e internacional.

No obstante cuando abordamos la educación como un derecho, es necesario "cuestionar las implicaciones de la educación, no solo como lo enseñó Platón, entendida como darle la posibilidad al alma y al cuerpo de expresar toda la belleza de la que son capaces, sino incardinarla como una pretensión exigible y que presupone la existencia de unos deberes correlativos" (Castaño-Bedoya, A, 2016 p.243)

El Ministerio de Educación de Colombia define la educación virtual como aquellos programas de formación que tienen como escenario de enseñanza el ciberespacio. Esto programas permiten superar la necesidad de conjugar la corporalidad y el espacio-tiempo para el proceso de aprendizaje, apoyándose en las TIC

para desarrollar nuevas formas de enseñar y aprender (Ministerio de Educación de Colombia, 2017)

En cuanto a la inclusión digital, Mori (2011) señala que la definición incluye 3 elementos esenciales: en primer lugar, el acceso, que se refiere a la distribución y accesibilidad de bienes y servicios que permitan el acceso a la infraestructura digital.

Este importante aspecto, no debe dejar al margen las reflexiones sobre la razón de ser de estos bienes humanos básicos que se relacionan en desarrollos como la tecnología en el mundo digital: "estos bienes se justifican en el plano de la observación de ciertas constantes antropológicas que caracterizan la realización de la persona humana y de una sociedad armoniosa. La reflexión sobre los aportes de las ciencias humanas puede mostrar algunas de las condiciones necesarias para que cada ser humano desarrolle mejor sus propias capacidades en su vida personal y en su vida comunitaria" (Castaño-Bedoya, A. 2018 p.19)

En segundo lugar, se encuentra la "alfabetización digital", es decir los conocimientos que la población general posee acerca del manejo de los medios digitales, en especial aquellos esenciales como el manejo de distintos archivos, el acceso a internet o el uso del correo electrónico. También incluye el acceso a esta información, en especial en el área educativa. El tercer elemento es la "apropiación de la tecnología" por parte de la población, asociado al empoderamiento de la población gracias a las nuevas tecnologías (Mori, 2011).

Agustín Lacruz y Clavero Galofré (2009) la definen como una forma de inserción social cuyo concepto es el contrapuesto al de brecha digital y está conformada por una serie de políticas públicas relacionadas al acceso, administración, oferta de contenidos y el desarrollo de habilidades en la población relacionadas con las TIC. En este sentido se considera que es un concepto imprescindible para el crecimiento de la comunidad (Agustín Lacruz y Clavero Galofré, 2009).

Mientras que para Ramírez et al., (2010), el concepto de inclusión digital, es la antítesis a la exclusión generada por el acceso desigual y fragmentado a las TIC, que a su vez, impide la participación y el ejercicio ciudadano. Expresan, de igual manera, que la inclusión digital implica la conjugación del "poder popular" con las tecnologías de la información y es un proceso que permite a las personas integrarse en la sociedad. (Ramírez et. al., 2010)

Según Lidieth Garro existen una serie de elementos clave para la inclusión digital. En primer lugar se encuentra la construcción de las conectividades e infraestructuras tecnológicas básicas. Se refiere a la disponibilidad física y accesibilidad económica y cultural a las TIC, es decir, existencia de computadores y líneas telefónicas, así como de servicios de telefonía e internet a bajo costo, pero también a la capacidad de los ciudadanos de poder utilizar dichos recursos, saber leer y escribir y una habilidad mínima para el uso de los equipos.

En segundo lugar el uso, apropiación y extensión de estas tecnologías. La apropiación pretende generar y fortalecer capacidades que permitan a los usuarios ser también productores de contenidos para la red. La extensión implica la incorporación a grupos marginados o vulnerables en el uso (como mujeres y algunos grupos étnicos), a través de la creación de políticas públicas que faciliten el acceso equitativo. Lo anterior requiere que, además de superar lo relacionado con el acceso, se logre la adecuación de contenidos y la participación de las comunidades en la producción de estos, en un marco respetuoso de la diversidad étnica, cultural y social, mediada por una labor educativa, sistémica y significativa.

Finalmente, el tercer elemento es la generación de cambios. Hace referencia a la apropiación social, que conlleva a nuevas formas de participación mediante el uso de las TIC, en actividades como el análisis de planes de desarrollo, veeduría ciudadana, organizaciones sociales y demás manifestaciones democráticas. Este elemento incluye el surgimiento de nuevos usos para las tecnologías digitales, usos que se originan dentro de las mismas comunidades una vez han incorporado plenamente las tecnologías de la información en su vida diaria (Wacken, 2013).

La naturaleza de los conflictos en ramas como el bio derecho y el neuro derecho "significa que los juristas también tendrán que enfrentar las dificultades tecnológicas con las que se enfrenta la investigación científica. A este respecto, destaca Llinás que es precisamente en la investigación donde aparecen poderosas fuerzas centrífugas que la alejan y la llevan hacia distantes regiones Rivas en datos. Pero-advierte-si deseamos llegar a la explicación de estas fuerzas exploratorias, deben contrabalancearse con fuerzas que reencaminen los resultados hacia un marco común, conceptual e integrador. Un enfoque que puede resultar útil, es hacer amplias búsquedas que permitan discutir críticamente ideas cruciales, así no hayan sido confirmadas aún. (Castaño-Bedoya, A. 2019 p. 347)

Inclusión digital en Colombia

En el caso de Colombia, la inclusión digital es un tema al que se le ha dado importancia; no obstante, los resultados han sido desiguales. A principios de la década pasada el gobierno nacional creó el "Plan Vive Digital" con el objetivo de impulsar el alcance y uso de las TIC en todo el territorio nacional, realizando inversiones en la infraestructura tecnológica del país para acercar a la población al mundo digital y mejorar el posicionamiento del país en la región en lo referente al acceso a la tecnología.

Si bien se consiguió mejorar el desempeño del país en muchos indicadores relacionados al uso de las TIC, dicho crecimiento fue relativamente pobre al compararlo con otros países de la región. Al mismo tiempo, careció de una planificación profunda y de metas específicas, limitándose en la mayoría de los casos a la inversión en infraestructura, lo que ha limitado el acceso a estas tecnologías y en especial a la preparación de personal calificado, donde ciertos sectores se han visto más beneficiados que otros. Por último, para 2015, el acceso a internet de alta velocidad solo había alcanzado al 35% de los hogares colombianos, un avance significativo en relación al 2010, pero que es insuficiente para el objetivo de la inclusión digital y que en todo caso ilustra la brecha digital que existe en la nación (García Alonso et. al., 2020).

En este sentido Herrera Zapata y González Rozo (2021) señalan que:

> *Asimismo, como es lógico, el poder adquisitivo de los individuos condiciona la posibilidad que tienen de acceder a las tic y, además, la calidad de la conectividad o de los equipos que utilizan quienes logran acceder a ellos suele ser menor en caso de tener ingresos bajos. Al respecto, indica Constaín (2019a), exministra del Mintic, que, pese a que ha habido una mejora en la prestación de los servicios tic en los últimos diez años, en Colombia la penetración de estos en estrato 1 es del 21,7%, mientras que en el estrato 6 es del 98%. En ese mismo sentido, el Departamento Nacional de Planeación (2017) indicó que para ese año había servicio de Internet solo en menos del 20% de hogares estrato 1, en alrededor de 46% para los pertenecientes a estratos 2 y 3, y de más del 70% en los estratos más altos. (Herrera Zapata y González Rozo, 2021)*

En el ámbito educativo, estudios de principios de la década ubicaban al país en la "fase de integración" con la incorporación de las tecnologías a los currículos educativos, pero sin alcanzar una verdadera transformación pedagógica. Esto ha llevado a cuestionamientos de quienes ven un

desfase entre el objetivo de la masificación tecnológica y los limitados cambios que se han producido en los currículos y las practicas escolares. Incluso, se ha señalado una tendencia (común en América Latina) de que los programas para la inclusión tecnológica responden principalmente a la oferta y no atienden las demandas reales de la población, lo que lleva a la ejecución de programas costosos, pero con escaso alcance, lo que fomenta aún más la brecha tecnológica y digital, sin ser un medio para el empoderamiento y la transformación social. (Rueda-Ortiz y Franco-Avellaneda, 2018)

Al mismo tiempo, un informe de la CEPAL de 2021 determinó que solo un tercio de los colombianos posee habilidades digitales básicas como enviar un correo electrónico, copiar y pegar texto en un documento o mover un archivo. El informe también encontró una marcada disparidad en el acceso a internet entre zonas urbanas y rurales (72% y 35% respectivamente) (CEPAL, 2021)

Inclusión educativa y migración

La educación es un derecho humano fundamental, es el medio para la formación del ser humano y facilita su integración a la sociedad. No obstante, diversos grupos y comunidades encuentran barreras para acceder este derecho. Así, las personas con discapacidades visuales, auditivas, motoras, entre otras, tienen dificultades al no existir en muchos casos una atención especial o los recursos físicos y humanos para brindar atención a sus necesidades. Igualmente, las poblaciones rurales pueden carecer de centros educativos en sus proximidades. Llamamos inclusión educativa a las políticas públicas destinadas a superar estas barreras y garantizar el acceso universal a la educación.

Y es precisamente ese acceso universal a la educación, el que permite adentrarse en la reflexión acerca de cómo el derecho " o podrá objetivarse en políticas públicas definidas por el estado como personalidad jurídica, o relacionarlas con eventos decisiones de cierta relevancia , ya sea porque muestran su núcleo de actuación, o porque siendo decisiones relativamente encubiertas o marginales hayan producido un grado de afectación particular de un grupo humano" . (Castaño-Bedoya, A. 2005 p. 25).

En el caso de los inmigrantes, la educación es una de las principales herramientas para facilitar su integración a las sociedades que los reciben. No obstante, las poblaciones migrantes suelen encontrar dificultades a la hora de acceder a los sistemas educativos. Al pasar por alto la educación de los migrantes se desaprovecha un gran potencial humano.

Factores como trámites rigurosos, exceso de burocracia y exigencia de documentación difícil de obtener hacen que muchas personas queden excluidas, mientras que si se invierte en la educación de migrantes y refugiados sumamente talentosos y motivados, se puede impulsar el desarrollo y el crecimiento económico tanto en el país de destino como en el de origen.

La Educación es un derecho aplicable a todas las personas, incluidas aquellas en condición de migración. La universalidad de los Derechos Humanos se sustenta en la aplicación de los principios de igualdad y no discriminación y genera una obligación que tienen todos los Estados por llevar a cabo políticas educativas que faciliten la inclusión de todas las personas dentro del sistema educativo. Cabe recordar también un concepto clave como es la ciudadanía universal, desde donde se impulsa como uno de los objetivos de la formación el educar a las personas para el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de sus obligaciones indistintamente de su origen o del lugar donde residan (Aguilar et. al. 2018).

Las migraciones son fenómenos que se han repetido a lo largo de la

historia y que deben abordarse desde una perspectiva multidisciplinar, que incluya perspectivas políticas, sociales, económicas, culturales, laborales, educativas, sanitarias, entre otras, y que tenga en cuenta los derechos de los migrantes, los derechos humanos y la ciudadanía universal. En consecuencia, el derecho universal a la educación y su ejercicio en la práctica desde el plano de la integración intercultural debe estar reconocido legalmente y verse reflejado en la experiencia pedagógica (Esteban Frades, 2016)

La migración también supone retos a los sistemas educativos. La llegada de estudiantes migrantes puede generar tensiones y su posible incremento puede ser visto como una amenaza, tanto por razones logísticas como por temores fundados en sentimientos xenofóbicos y nacionalistas. Lamentablemente, muchos docentes suelen tener la convicción errada de que en los centros de educación, particularmente en los primeros niveles, no hay racismo o xenofobia, pese a que ya en las primeras etapas los alumnos desarrollan mecanismos de diferenciación que pueden llevar a la división en grupos y a la aparición de actitudes discriminatorias. La renuencia de los docentes a reconocer que estos problemas se presentan en las aulas los lleva a la inacción y muchos prefieren no discutir los mismos hasta que se producen incidentes de mayor envergadura (Ortiz Cobo, 2008).

En respuesta, los Estados suelen asumir practicas asimilacionistas que buscan afianzar una única identidad cultural nacional uniforme con un rechazo a la diversidad y un desconocimiento de la identidad cultural de los migrantes. La migración amenaza la noción de la homogeneidad étnica, histórica y cultural un pilar de los discursos nacionalistas, por lo que se busca la asimilación que elimina la percepción de la diversidad. E incluso, en algunos casos, se crea una distinción entre una migración deseable, que se busca asimilar, y una migración indeseable que se busca marginar. El ejemplo más claro en nuestro continente ha sido la recepción positiva que durante décadas se le dio a la migración europea, mientras se ha mirado con malos ojos a los migrantes de otros países latinoamericanos (Novaro, 2016).

En el caso particular de los migrantes venezolanos a Colombia, se ha detectado una percepción negativa de estos, situación que lleva al rechazo de los procesos que buscan su inclusión:

> *Se puede observar que, en el imaginario colectivo colombiano, se vive una percepción negativa del inmigrante venezolano. En este sentido, se le avista como amenaza para la seguridad ciudadana (40%), según la Encuesta de Percepción del Observatorio del Proyecto Migración Venezuela. Lamentablemente, después del Covid 19, los migrantes siguen constituyendo una amenaza para la seguridad ciudadana, según lo perciben el 53% de los encuestados. (Ávila Hernández et. al., 2020)*

Los Estados han apostado principalmente por políticas de tipo asimilacionista, y las escuelas se han convertido en el principal escenario donde estas tienen lugar. La educación se estructura con el objeto de configurar esa identidad cultural única, ya que frente a estas políticas existen 2 alternativas. En primer lugar, las políticas integracionistas, que si bien reconocen la existencia de otras culturas, no abogan por la interrelación de estas. Por otro lado se encuentran las políticas interculturales, que si proponen el establecimiento de relaciones activas entre los miembros de distintas culturas (Poblete, 2018).

Muñoz (2011) señala a las políticas integracionistas buscan la amalgamación de distintos aspectos o elementos de las diferentes culturas de los grupos minoritarios en el marco de la cultura local. No obstante, esto puede verse como una posición ambigua entre los ideales progresistas del multiculturalismo y una postura que

mantiene la noción de la supremacía de la cultura receptora. A la larga, el objetivo es el mismo de conseguir la asimilación de los individuos externos a la cultura dominante.

La educación intercultural en cambio busca un dialogo continuo entre las culturas, generando la aceptación y la inclusión a partir del reconocimiento y la celebración de las diferencias, sin pretender la asimilación de los individuos externos, pero tampoco condenándolos a la marginalidad.

Para Aguilar la educación intercultural representa la respuesta idónea al fenómeno de la migración, para aumentar las capacidades de los migrantes y facilitar su adaptación, así como para reducir el impacto de la exclusión de la que estos son víctimas como resultado del rechazo y la xenofobia, por lo que el enfoque educativo intercultural debe ser favorecido y desarrollado mediante las políticas públicas estatales.

Por otro lado, el respeto a la dignidad humana y a la universalidad de los derechos humanos son pilares fundamentales que deben guiar el proceso de educación intercultural. Estos conceptos esenciales han generado durante el último siglo un cambio de paradigma jurídico y han revolucionado nuestra forma de entender los mecanismos tradicionales de interacción a nivel interpersonal como a nivel individuo-Estado.

> *Esta nueva concepción redefinió las relaciones entre el Estado y los individuos, sean nacionales o extranjeros, y ha de ser la base para replantear los nuevos temas de la ciudadanía, de los migrantes y del diálogo intercultural, que ha de abordarse desde la denominada ética de la hospitalidad y fundarse en los principios de la interculturalidad, la universalidad de los derechos humanos y de la ciudadanía sustantiva, inclusiva y cosmopolita. (Ávila Hernández y Agudelo Giraldo, 2019)*

En Colombia, la noción de interculturalidad en la educación se introduce por primera vez con la Ley General de Educación del año 1994 que establece que el sistema educacional deberá tener en cuenta criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística y participación comunitaria. Pero la misma estaba restringida a los pueblos indígenas y no se extendía a los inmigrantes.

No sería hasta 2015 y por medio de una circular del Ministerio Nacional de Educación donde se hace por primera vez mención al acceso de los migrantes al sistema educativo colombiano, en vista de la llegada masiva de migrantes Venezolanos al país.

A partir de entonces el Ministerio Nacional de Educación ha emitido un conjunto de normas sobre el acceso de los niños migrantes a la educación, instruyendo a las escuelas acerca de su proceso de matrícula y el reconocimiento de estudios.

Estas normas representan una respuesta institucional por parte del Estado a la situación de los migrantes forzados provenientes de Venezuela. También se han generado modelos educativos flexibles para evitar la insuficiencia de cupos, y se han creado tablas de equivalencia para el reconocimiento de los grados cursados en Venezuela por parte de los centros educativos colombianos.

Integración de los migrantes venezolanos a la educación superior en Colombia

Actualmente existe poca información disponible acerca de la población migrante venezolana que asiste a universidades colombianas. Los esfuerzos de las autoridades colombianas se han dirigido principalmente hacia la integración de niños, niñas y adolescentes en la educación preescolar, básica y media, como se mencionó previamente.

No ha existido un esfuerzo similar por parte del Estado en facilitar el acceso de los migrantes a la educación superior. Incluso, en un documento

emitido en 2017, el Ministerio de Educación alude a la autonomía universitaria como una limitante a la actuación estatal

> *"la Ley 30 de 1992 en su artículo 28 estipula que «[l]a autonomía universitaria consagrada en la Constitución Política de Colombia y de conformidad con la presente ley, reconoce a las universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes, y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de función institucional...*
>
> *...Es decir, se ha entendido que es una garantía a partir del reconocimiento de la libertad de las universidades para autogobernarse y autodeterminarse, como también la posibilidad de aplicar y utilizar sus recursos para el cumplimiento de sus fines y de su misión institucional...*
>
> *...Por lo anterior, el Ministerio de Educación no tiene competencia para definir o establecer directamente medidas relacionadas con el acceso a la educación superior de migrantes de la República Bolivariana de Venezuela en las distintas Instituciones de Educación Superior (IES) del país, ya que los mecanismos de acceso y permanencia en estas instituciones son definidos por las mismas, en ejercicio de su autonomía universitaria.*
>
> *En consecuencia, la Subdirección de Apoyo a la Gestión de las Instituciones de Educación Superior de éste Ministerio sugiere que, dependiendo de la Institución de Educación Superior y el programa académico, se consulte ante las respectivas Instituciones de Educación Superior la existencia de políticas o mecanismos diferenciales dirigidos a migrantes de la República Bolivariana de Venezuela." (Ministerio de Educación, 2017)*

No existe discusión acerca de la importancia del principio de autonomía universitaria, no obstante, este no puede ser una excusa para que el Estado no intente facilitar el acceso a la educación superior de los inmigrantes, toda vez que no se trata de una autonomía ilimitada, que pueden existir mecanismos para facilitar dicho objetivo sin afectar la autonomía universitaria y que la inclusión de los migrantes en la educación superior es fundamental para su incorporación en el mercado laboral.

Hasta la fecha, la actuación del Estado en materia de educación superior y migración se ha enfocado en reconocer los títulos extranjeros, lo que es importante, pero no soluciona la cuestión de la educación superior de los miles de jóvenes migrantes que actualmente cursan estudios en escuelas colombianas

Entre las políticas que pueden implementarse para facilitar el ingreso de los migrantes venezolanos podemos incluir:

- Facilitar la regulación del estatus migratorio de los jóvenes, en especial aquellos cursando estudios en Colombia.
- Facilitar la emisión de documentos de identidad para jóvenes estudiantes. Muchos jóvenes cursando estudios en Colombia no disponen de documentos de identidad (pasaporte vigente o cedula de extranjería). El PEP no es un documento de identidad, pero podría ser reconocido como tal, a fin de facilitar este paso.
- Realizar campañas mediáticas a fin de informar a los jóvenes migrantes de oportunidades de estudios superiores en Colombia. Muchos jóvenes migrantes cursando estudios en Colombia desconocen la oferta académica universitaria, o pueden asumir que su estatus de migrante los excluye de poder realizar estudios superiores
- Incluir a los jóvenes venezolanos en programas de becas como aquellas que reconocen los logros académicos y deportivos.

CONCLUSIONES

La inclusión educativa se erige como un proceso que parte del reconocimiento de los derechos humanos y se traduce en el desarrollo de estrategias concretas para que los sujetos migrantes encuentren mecanismos que les aseguren la adquisición de competencias para la apropiación de la información, las tecnologías y la comunicación. En el caso colombiano y frente a los migrantes venezolanos hace falta un mayor esfuerzo por parte del Estado no solo para generar mecanismos de visibilidad normativa y administrativa, sino que es necesario fortalecer estrategias basadas en la educación, la información y la comunicación, orientadas a empoderar a los migrantes desde sus posibilidades de participación social concreta.

Asumir que la información, las tecnologías y la comunicación son elementos estratégicos para potenciar la participación de los migrantes en la construcción de la sociedad implica desplegar acciones que conecten el desarrollo de competencias digitales como una vía para avanzar hacia el cierre de brechas de invisibilidad, de conocimiento y de apropiación digital, con ello será posible aumentar las posibilidades para configurar una ciudadanía multilateral generadora de diálogos, sobre cuya base se incrementen las perspectivas de inclusión social.

REFERENCIAS

Aguilar-Bautista, Yonatan; Aguilar-Barreto, Clara; Mora, Edgardo y Aguilar-Barreto, Andrea (2018) El binomio educación y migración: perspectivas y retos. En: Aguilar-Bautista, Yonatan; Aguilar-Barreto, Clara y Aguilar-Barreto, Andrea (Coord.) La migración: el desborde de un fenómeno masivo. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2018.

Agustín Lacruz, María y Clavero Galofré, Manuel (2009) Indicadores sociales de inclusión digital brecha y participación ciudadana. En: Derecho, gobernanza y tecnologías de la información en la sociedad del conocimiento / coord. por Fernando Galindo Ayuda, Aires José Rover, 2009, ISBN 978-84-92774-59-3, págs. 143-166

Albo, Adolfo y Ordaz Díaz, Juan (2011). *Los efectos económicos de la migración en el país de destino. Los beneficios de la migración mexicana para Estados Unidos.* BBVA research. Documento de Trabajo Número 11/17, mayo 2011.

Ávila Hernández, Flor María y Martin Fiorino, Víctor (2019) Paradigmas emergentes de la ciudadanía cosmopolita y la ética de la hospitalidad. Ávila Hernández, Flor María; Caldera Ynfante, Jesús; Woolcott Oyague, Olenka y Martin Fiorino, Víctor. Biopoder, biopolítica, Justicia Restaurativa y Criminología Crítica. Una perspectiva alternativa de análisis del sistema penitenciario colombiano. Utopía y Praxis Latinoamericana. 24.2 (Extra): 170-190.

Ávila Hernández, Flor María, De los Santos Olivo, Isidro, y Martin Fiorino, Víctor (2020) «Derechos emergentes de los migrantes forzados venezolanos en Colombia: Propuesta de los iura vivendi y migrandi, al ius integrandi.» Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social 8 (2020): 133-146.

Castaño-Bedoya, A. (2013) Introducción a la razón práctica del derecho. Universidad Sergio Arboleda. p 71

Castaño-Bedoya, A. Noguera Pardo Camilo. (2016) Educar para el S XXI. Reflexiones Humanistas. Consideraciones previas para estructurar el concepto de educación como un derecho. Universidad Sergio Arboleda. P 243.

Castaño-Bedoya, A. (2018). Lei natural e etica Ambiental. La ley natural y los bienes personales como base

ética de la justicia. Editora Fi. Brasil. P.19

Castaño-Bedoya, A. (2019) Rivista Medicina e Morale. Dilemas Interpretativos en el Bioderecho. Universitá del sacro Cuore-Italia. p. 347

Castaño-Bedoya, A. (2005). Teoría Dinámica del derecho. Los Ecos del derecho. Ed Comlibros. P.25

CEPAL (2021) "Datos y hechos sobre la transformación digital", Documentos de proyectos (LC/TS.2021/20), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe

Cruz Rodríguez, A. (2020) Efecto de la educación sobre la delincuencia: Evidencia empírica para Colombia. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Colombia

Esteban Frades, Santiago (2016) Inmigración y educación: un relato abierto más allá de lo escolar. Avances en Supervisión educativa. Revista de la asociación de inspectores de educación en España. N. 12.

García Alonso, Roberto; Caldas, Johan M., Dávila, Diego E y Thoene, Ulf. (2020) Políticas públicas de inclusión digital en Colombia. Una evaluación del Plan Vive Digital I (2010-2014). Revista Espacios Vol. 41 (Nº 07) Año 2020. Pág. 13

Gómez Fraguela, J., Sobral, J., Luengo, M., Romero, E., Villar, P. (2009) "El mito del inmigrante delincuente". *Boletín Criminológico*. N° 112, Marzo 2009.

Herrera Zapata, Luz y González Rozo, Laura (2021) La inclusión digital como herramienta para lograr la inclusión social y los objetivos de desarrollo sostenible. En: Henao, Juan Carlos y Telez Caña, Santiago (coord.) Disrupción tecnológica, transformación digital y sociedad. Tomo II, Políticas y públicas y regulación en las tecnologías disruptivas. Universidad Externado de Colombia. 2021.

Jaumotte, F., Koloskova, K. y Sexena, S. (2016) Impact of migration on income levels in advanced economies. Fondo Monetario Internacional. Spillover Notes 8.

Jo-Silva, B. y Zein, R. (2020) La territorialidad del refugio y acogida humanitaria en Sao Paulo: Escuelas como punto de visibilidad social y geográfica. En: Parra Gonzales, A. (coord.) ***Políticas públicas en defensa de la inclusión, la diversidad y el género III. Migraciones y derechos humanos.*** Ediciones Universidad de Salamanca.

Martin Fiorino, V. y Ávila Hernández, Flor, (2022) "Gobernanza democrática para la migración, la hospitalidad y el desarrollo sostenible en América Latina: ODS 10". En: Gómez Muñiz, M. (Coord.) ***Gobernanza internacional y neocolonialismo. Aproximaciones desde los objetivos de desarrollo sostenible (ODS ONU).*** Universidad de Guadalajara, México.

Millan-Valenzuela, H. y Perez-Archundia, E. (2019) "Educación, pobreza y delincuencia: ¿nexos de la violencia en México?" *Convergencia*, vol. 26, núm. 80, pp. 1-26, 2019

Ministerio de Educación (2017) Concepto 155685 de 2017. Disponible en: https://normograma.info/men/docs/pdf/concepto_mineducacion_0155685_2017.pdf

Ministerio de educación de Colombia (2017) Educación virtual o educación en línea. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-196492.html?_noredirect=1

Mori, Cristina Kiomi (2011) Políticas públicas para inclusão digital no Brasil: aspectos institucionais e efetividade em iniciativas federais de disseminação de telecentros no período 2000-2010. 351 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília.

Muñoz, Antonio (2011) Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. Universidad Complutense de Madrid

Novaro, Gabriela (2016) Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina. NÓMADAS 45 | octubre de 2016 - Universidad Central - Colombia

OIM (2018). *La migración en la agenda 2030*. Documento en línea. Disponible en: https://www.refworld.org.es/pdfid/5bbf92c94.pdf.

Ortega, A. (2020) "Derechos humanos de los migrantes: pasar de una cultura del rechazo a una cultura del encuentro." En: Parra Gonzales, A. (coord.) ***Políticas públicas en defensa de la inclusión, la diversidad y el género III. Migraciones y derechos humanos.*** Ediciones Universidad de Salamanca.

Ortiz Cobo, Mónica (2008) Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. Universidad de Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales. Papers 87, 2008 253-268.

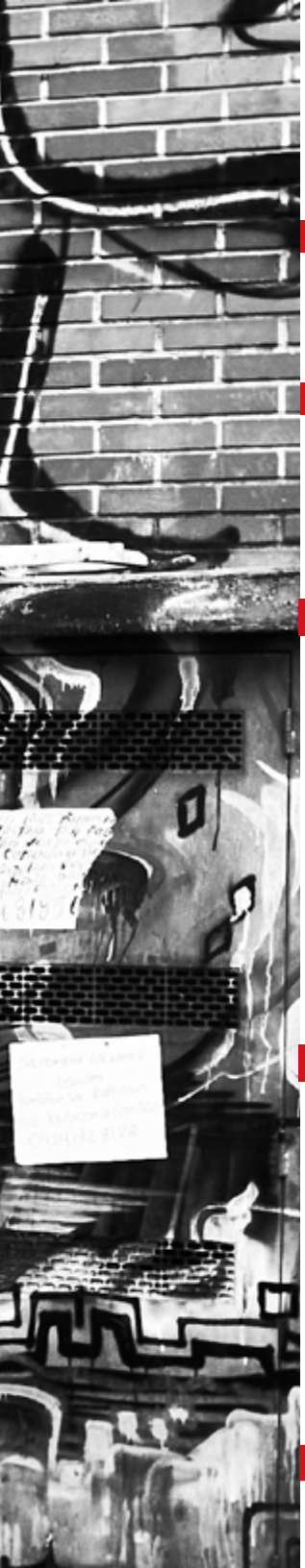
Poblete, Rolando (2018) El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. Perfiles Educativos | vol. XL, núm. 159, 2018.

Ramírez, José; Rincón, Deslisireth; Romero, María Gracia (2010) Gobierno electrónico: un signo de inclusión digital y poder popular. Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. XVI, núm. 4, octubre-diciembre, 2010, pp. 709-720. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela

Rodríguez, A. (2020) "La criminalización de la migración como factor de la construcción del mito inmigrante-delincuente." En: Parra Gonzales, A. (coord.) ***Políticas públicas en defensa de la inclusión, la diversidad y el género III. Migraciones y derechos humanos.*** Ediciones Universidad de Salamanca.

Rueda-Ortiz, Rocío y Franco-Avellaneda, Manuel (2018) Políticas educativas de TIC en Colombia: entre la inclusión digital y formas de resistencia-transformación social. Revista Pedagogía y Saberes no.48 Bogotá Jan/June 2018

Wacken, Diego (2013) Políticas públicas de inclusión digital en Rosario (1993-2013) Universidad Del Rosario.



ENCUENTROS | Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico

pp: 301-313

ADAPTACIONES CURRICULARES EN LENGUA-LITERATURA PARA ESTUDIANTES CON NECESIDADES ESPECIALES

Curricular adaptations in language-literature for students with special needs

Jorge Gregorio Ullauri Pineda
Universidad Cesar Vallejo
Piura, Perú.
jullaurip@ucvvirtual.edu.pe
https://orcid.org/0002-2237-7613

Marcela Jessenia Villagrán Yascaribay
Unidad Educativa Catalina Cadena Miranda. Ministerio de Educación del Ecuador.
marcela.villagran@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0001-5929-2162

Angelita Victoria Aldaz Borja
Universidad Cesar Vallejo
Piura, Perú
angelita.aldaz@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0000-0003-1364-4166

Sebastiana De La Cruz Ibarra Moreno
Unidad Educativa Catalina Cadena Miranda. Ministerio de Educación del Ecuador.
sebastiana.ibarra@educacion.gob.ec
https://orcid.org/0009-0006-9577-8465

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.11118303

RESUMEN

El artículo propone demostrar que un plan experimental de adaptaciones curriculares mejoró los niveles de aprendizaje de los estudiantes con NEE de una institución educativa en Ecuador. Se utilizó una investigación cuasi experimental con dos grupos en una muestra de 40 estudiantes. Los resultados demostraron que durante el pre test el 70% del Grupo Experimental y el 95% del Grupo Control estaban en el nivel medio de aprendizaje. Luego de 12 sesiones del plan de adaptaciones el 80% del Grupo Experimental alcanzó nivel alto de aprendizaje evidenciando incremento en la media de 22,90 a 32,60 del antes al después y valor de p=0,000. Mientras el Grupo control permaneció sin cambios significativos. En conclusión, se demostró que el plan propuesto mejoró los niveles de aprendizaje de los estudiantes con NEE con un valor de p=0,000 en muestras emparejadas del pre test y el post test.

Palabras claves: Adaptación curricular, aprendizaje, enseñanza, inclusión.

ABSTRACT

The article proposes to demonstrate that an experimental plan of curricular adaptations improves the learning levels of students with SEN in an educational institution in Ecuador. A quasi-experimental investigation was used with two groups in a sample of 40 students. The results showed that during the pre-test 70% of the Experimental Group and 95% of the Control Group were at the average level of learning. After 15 sessions of the adaptation plan, 80% of the Experimental Group reached a high level of learning, showing an increase in the mean from 22.90 to 32.60 from before to after and a value of p=0.000. While the control group remained without significant changes. In conclusion, it was demonstrated that the proposed plan improved the learning levels of students with SEN with a value of p=0.000 in paired samples of the pre-test and post-test.

Keywords: Curricular adaptation, learning, teaching, inclusion.

RECIBIDO: 20/06/2023 ACEPTADO: 20/09/2023

ISSN: 2343-6131 / ISSN-e: 2610-8046
Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt
Maracaibo, Venezuela N°:21 Mayo – Agosto (2024)

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones sobre las adaptaciones curriculares se han desarrollado para optimizar el aprendizaje en distintas áreas de enseñanza en escolares con Necesidades Educativas Especiales (NEE), habiendo sido establecidos protocolos sugeridos desde algunos organismos internacionales (Blanco Guijarro, 1990; Palacios González, Marchesi Ullastres & Coll Salvador, 1990).

En Ecuador, el uso de las adecuaciones curriculares en el aprendizaje del lenguaje y su empleo en la educación especial e inclusiva, valoración y aplicación de los ajustes curriculares, es derivada de las obligaciones legales establecidas para estudiantes con necesidades especiales o discapacidad (Vinces & Barreto, 2021; Asamblea Nacional Constituyente, 2008; Asamblea Nacional 2012; Sistema Nacional Descentralizado de Planificación Participativa, 2017; Ministerio de Educación [1]; Presidencia de la República, 2011). De igual forma, el Ministerio de Educación a través de sus informes afirma que en el país se cuenta con el apoyo de organismos estatales y con los profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) para brindar educación de calidad a las NEE (Mineduc, 2023).

A nivel general, el poco uso de técnicas innovadoras para el aprendizaje se da en su mayoría debido a la insuficiente disponibilidad de materiales, técnicas, y disponibilidad de horas en las aulas escolares. Destacan la carencia de estrategias de enseñanza, una escasa instrucción especializada, explícita, estructurada y multisensorial, así como una práctica guiada para trabajar las áreas de debilidad específicas de los estudiantes con necesidades. En consecuencia, como en todas las discapacidades de aprendizaje, el docente debe asegurar que se desarrollen habilidades lingüísticas y de alfabetización. En el campo de Lengua y Literatura, siendo un aspecto de vital importancia en el ámbito de la complejidad que implican las diferencias neurobiológicas, el reto es mayor.

Abordar esta temática tiene importancia práctica por la relevancia que tienen las adaptaciones curriculares en la mejora del aprendizaje de Lengua y Literatura en escolares con necesidades especiales, puesto que permite a los docentes, contar con un plan curricular, reflexiones y la manera de enseñar de forma lúdica y adaptativa, tanto individualmente como en grupos pequeños tomando en consideración las diferencias individuales. Asimismo, ofrece una plataforma que permite realizar comparaciones entre el currículo aplicado y otras experiencias a fin de ofrecer nuevas tendencias en la dinámica educativa, lo cual sin duda apunta a la búsqueda de una educación de calidad como lo señalan los objetivos de desarrollo sostenible. Así señala su meta 4.5:

> *"De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad" (ONU, 2024)*

En definitiva, el objetivo de este artículo es demostrar que el uso de las adaptaciones curriculares para el aprendizaje de Lengua - literatura en estudiantes con necesidades especiales puede ser efectivo. Este artículo está estructurado con una introducción sobre el tema y su desarrollo teórico, presenta la metodología utilizada, describiendo la técnica, instrumento y categorías de análisis.

1El sistema ecuatoriano considera personas sujeto de educación especial solo a las personas con discapacidad, sea a nivel moderado, regular o severo. No se consideran así a las personas con origen familiar a social desestructurado. Y se obliga la instrucción de Lenguaje y comunicación, Autocuidado, Independencia, Vida en el hogar, Vida social, Autodeterminación, Salud y seguridad, Ocio y tiempo libre, Habilidades para el trabajo/ Pre laborales.

Adicionalmente, tiene una sección dedicada a los resultados obtenidos con discusión con investigaciones previas y las conclusiones finales.

MARCO TEÓRICO

Los estudios previos consultados han demostrado la importancia que tienen los esfuerzos para adaptar el currículo y mejorar el aprendizaje de Lengua-literatura en estudiantes con necesidades especiales. La educación especial tiene mucha importancia para los alumnos con dificultades de aprendizaje, porque les brinda la oportunidad de alcanzar una educación de calidad acorde con sus necesidades únicas.

Las adaptaciones curriculares

La Teoría dialógica de la pedagogía problematizadora-liberadora de Freire, considera a las adaptaciones curriculares como parte de la corriente reconceptualista, la cual afirma que el currículo es un proceso dialéctico que permite planificar, ejecutar y evaluar el nivel educativo. Por consiguiente, el docente al reelaborar permanentemente los conocimientos se reestructura la forma de enseñanza y por ende se potencializa el aprendizaje (Cornejo, 2019).

El aprendizaje de cada estudiante tiene como fundamentos las estrategias educativas que potencien la posibilidad de que cada alumno alcance capacidades afrontando su potencial acorde con su forma de aprender, es decir, que exista un escenario propicio para que cree su propio conocimiento a través de los recursos que le provee la planificación del docente. Adaptar el currículo involucra tomar decisiones acerca de los elementos curriculares que sirve para conceder resolución a las limitaciones educativas en el aula.

Por su parte, la teoría de la educación concibe a las adaptaciones curriculares como prototipo de estrategia educativa regularmente encaminada a colegiales con necesidades educativas especial, dado que el docente adapta el tipo de enseñanza de acuerdo a las condiciones de aprendizaje del mismo (Sanisaca, 2021). No obstante, se destaca que las adaptaciones utilizadas con cualquier estudiante en particular deben determinarse mediante la evaluación de las necesidades del escolar y detallarse en el plan de educación individualizado.

Según investigaciones realizadas por la UNESCO, en un análisis realizado sobre la calidad educativa inclusiva, relativa al uso de estrategias o adaptaciones curriculares para casos escolaridad inconclusa, se expresa que existen focos de buenas prácticas relacionadas con la política de inclusión como el uso de diferentes estrategias didácticas o adaptaciones de enseñanza (25%), trabajo individual (18%), trabajo en grupo (22%) y trabajo extra (20%) para la inclusión de educandos con NEE en algunas de las escuelas primarias de la zona rural (Guijarro, 2021).

En consecuencia, la educación potencia el pleno progreso de la identidad humana y la consolidación de las destrezas y habilidades, para lo cual se requiere una educación dirigida y orientada al nivel de conocimientos del alumno, como se muestra en el caso de reconceptualizaciones curriculares.

Cualquier modificación del currículo (y mucho más en el caso de la educación para necesidades especiales) requiere no solo adecuar material con un análisis profundo y mesurado sino igualmente adecuar los recursos con una dificultad más insondable (Ayala & Dibut, 2020).

También se encuentran los métodos o las estrategias de instrucción, recursos y actividades que se emplearán, incluyendo la metodología de las experiencias tanto dentro como fuera de la institución, los ambientes de aprendizaje, el material de los docentes, así como el material de los es-

tudiantes (Álvarez, 2020). Finalmente, las adaptaciones curriculares deben tener en cuenta la evaluación curricular, esto es, los métodos e instrumentos que se utilizarán para evaluar los resultados del currículo. Con ello la adaptación no se hace en el aire, sino que toma su valor de la planificación: diseño, contenido y metas de aprendizaje, su implementación e identificación de la calidad, y evaluación continua de los educandos, como de la eficacia del programa (Sanisaca, 2021).

Aprendizaje inclusivo de Lengua y Literatura en estudiantes con necesidades educativas especiales: Modelo de Intervención.

La aproximación al problema de las necesidades especiales no surge de las necesidades de los educandos en esa categoría, sino de aquello que tienen en común con los procesos tradicionales y los estudiantes tradicionales. Como ya no se trata de aislar el estudiante con necesidades especiales, es fundamental que el criterio inclusivista prevalezca y permite el crecimiento en conjunto del aula, integralmente. La principal fuerza de conexión es la experiencia, es decir, en el aula con la manipulación de objetos, la interacción con sus compañeros y el diálogo, con el objeto de crear o construir habilidades, buscando la modificación transformación de la comprensión del entorno (Loyola, 2021). La teoría constructivista del aprendizaje y el desarrollo cognitivo se considera al educando como un agente activo del aprendizaje. Esta teoría explica que los escolares deben comprender por ellos mismos la organización del contenido de los temas, revelando los nexos y las relaciones entre diversos hechos, conceptos y teorías (Mex y otros, 2021).

Con estos principios en cuenta, se adaptó un nuevo currículo en el establecimiento educativo ecuatoriano del sector urbano marginal[2]. Estas fueron algunas de las modificaciones y aportes:

Actividades artísticas a partir de interrogantes dirigidas a la autoidentificación y el desarrollo global de la persona.

Actividades deportivas, juegos de roles y de teatro conducentes a reforzar el equilibrio personal afectivo y de relación. Esto no puede hacerse simplificando roles, sino siempre permitiendo identidades y matices más complejos: a más facetas de cada persona, el educador puede atenderla más plenamente.

Eliminar los currículos paralelos, dirigidos a las personas que presentan necesidades especiales y buscar siempre la integración de los procesos cognitivos a diferentes niveles y en consideración conjunta de las diferencias.

Es fundamental que los contenidos no sean solo "impartidos", sino que surjan de la autonomía personal y social, uno de los valores centrales del proceso.

Los estudiantes deben reconocer todos los contenidos desde el inicio, organizados por bloques o unidades con el fin de que puedan integrar contenidos a futuro, y en el desarrollo individual de sus intereses.

Los procesos de enseñanza deben procurar adaptarse a las características evolutivas del alumnado. Cambiar la técnica (dibujos ilustrativos, dibujos-explicativos, dibujos colectivos, juegos colectivos, etc.) según el grupo que presente capacidades evolutivas diferentes.

Es fundamental la tutoría individualizada, con la ayuda de la figura del Consultor (que, en Ecuador, es representado por el DECE), que permita la adaptación también individualizada de los contenidos curriculares. A mayor individualización de las metodologías, mayor calidad de los procesos y mayor eficiencia.

2 Se solicitó a los investigadores que se mantuviera el nombre de la institución en anonimato, lo que se cumplió en consideración de las bases éticas de todo proceso investigativo.

Mantener la noción de equipo, construyendo grupos a varios niveles:

Aula: para la transmisión del plan, establecimiento de los bloques de contenidos.

Grupos grandes: Labores complejas que requieren debate.

Pequeño grupo : Es posible introducir al educador como un mediador en cada proceso, donde es evidencien falencias individuales, permitiendo al resto del grupo incorporarse al proceso de inclusión.

Individual: Indica el problema de que puede derivar hacia un currículo diferente, pero tampoco debe perderse de vista que hay que conservar los elementos de conexión de todas las partes, para potenciar luego trabajos en equipo. En este nivel es necesario confirmar que lo que se hizo antes es eficiente: la introducción, desarrollo y aplicación de los contenidos de Lengua y Literatura:

a) comprensión lectora,

b) expresión escrita,

c) subrayado de textos,

d) separación de ideas principales de secundarias,

e) lógica del argumento,

d) composición del relato,

e) disfrute de las formas literarias.

La autoestima individual se produce reconectando el nivel individual y sus logros y alcances, con los niveles grupales constantemente. Es fundamental la colaboración y el cooperativismo.

Favorecer las interacciones cooperativas desde la diferencia. Éstas son consignas importantes: "Cada quien tienen capacidades específicas", "todos tenemos personalidades diferente", "las diferencias de sexo no son desiguales", "las diferencias socioeconómicas no definen a la persona, solo sus recursos", "el aprendizaje siempre es entre iguales".

La conformación de grupos deben variar de un nivel a otro. Cada sistema grupal debe atender desafíos diferentes: fichas de contenido, tareas escritas, concursos de ideas, murales colectivos, proyectos literarios, periódicos, tareas sobre estrategias oratorias, desarrollos de un concepto, etc.

Es normal encontrar problemas de comunicación. En este caso, hay que usar el tiempo, la paciencia y fortalecer contenidos relacionados con la comunicación y la interacción social.

Es normal que al principio los procesos sean lentos y parezcan complejos. Pero cuando se activa el desarrollo de determinadas capacidades o contenidos, ello conduce a facilitar otros procesos de aprendizajes, haciendo más manejable la situación. A veces la imposición de un syllabus (plan de estudios) puede afectar negativamente el desarrollo desde la naturaleza de las personalidades de los educandos. Por eso, en ocasiones, hay que ser pacientes y renunciar a los contenidos de rigor, por el desarrollo de otras habilidades blandas, como la tolerancia y la comunicación.

Estrategias recomendadas: ubicar hábilmente al educando en un ángulo donde pueda nutrirse de más apoyos y más información. Presentar los contenidos y tareas de manera inteligente con apoyos visuales audaces y dinámicos, pensando en sus personalidades. Escuchar y leer sus productos idiomáticos y potenciarlos técnicamente. No temer a utilizar códigos de comunicación alternativos, incluso secretos, que den relevancia y profundidad conceptual al lenguaje oral. Dar prioridad a los productos que surjan de comprensión lectora, para estimularla. Identificar y potenciar la expresión corporal y artística de los educandos.

Según los lineamientos del Ministerio de Educación en Ecuador (Mi-

nisterio de Educación, 2016), los logros de aprendizaje son considerados como los alcances de los estudiantes, luego de haber participado de experiencias de aprendizaje significativo; donde la autorreflexión, así como la intervención docente, son partícipes. Estos logros pueden evidenciarse a través de comportamientos y conocimientos adquiridos, capacidades o las destrezas demostradas, por lo que se fomentarán metodologías centradas en la inclusión y participación activa del estudiante.

El currículo nacional, a propósito del aprendizaje de Lengua y Literatura, sostiene que el docente debe formar lectores competentes que además sean críticos y desarrollen habilidades en la comunicación oral y escritores capaces de hacer uso de herramientas de la escritura a fin de comunicar sus ideas y de profundizar conocimientos. Los textos literarios brindan oportunidades para experiencias multisensoriales en el aula y pueden atraer a estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje. La planificación normativa del país entiende que, para trabajar con estudiantes inclusivos o con necesidades educativas especiales, se pueden utilizar los textos con audio, música, fragmentos de películas, podcasts, todos los cuales mejoran aún más la riqueza de la información sensorial que reciben los alumnos (Palacios y otros, 2021).

El lenguaje de los textos literarios involucra a los aprendices y sus emociones, así como sus facultades cognitivas. Las obras literarias ayudan a los alumnos a usar su imaginación (Manghi, Valdés, & Godoy, 2022). Pero el éxito del estudiante con necesidades especiales demanda un enfoque en el logro individual, el avance individual y el desarrollo cognitivo, por lo que la inclusión escolar implica un compromiso colectivo, político y ético (García, Márquez, & Rubio, 2022). De allí la centralidad del profesor como el conciliador cultural, el canal de tolerancia, inclusión el que proyecta destrezas. En este proceso, es el profesor el delegado más directo y cercano de los estudiantes, el que transforma los significados más complejos y adecuados en términos cognitivos al que hace alusión el currículo educativo (Barre, 2022).

Metodología de medición de impacto de la adaptación curricular

El artículo responde a una investigación con enfoque positivista de tipo aplicada, y diseño cuasiexperimental con dos grupos. La muestra fue de cuarenta estudiantes con necesidades especiales, veinte de ellos como grupo control y veinte como grupo experimental, además se consultó a veinte docentes del área de Lengua y literatura.

Se utilizó la técnica de observación no participante y como instrumento la Escala Valorativa, la cual estuvo conformada por un conjunto de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías. A los estudiantes les fue aplicada una escala valorativa antes y después de aplicado el plan con las opciones de logro: Iniciado, en Proceso y Logrado, a fin de medir los cambios en su actitud y sus habilidades de comunicación escrita.

La validez del instrumento la realizaron cinco expertos y el resultado de la V de Aiken fue de 0.8, mientras la confiabilidad se realizó mediante el Alfa de Cronbach con un valor de 0.957. Los datos obtenidos fueron analizados con la estadística descriptiva e inferencial utilizando la prueba T de Student. La hipótesis de la investigación fue que el plan experimental de adaptaciones curriculares mejora el aprendizaje de Lengua-literatura en estudiantes con NEE de una institución educativa de Ecuador, 2023.

RESULTADOS

Para determinar los cambios en el nivel de aprendizaje de Lengua-Literatura en estudiantes con NEE entre el antes y el después de la aplicación del plan experimental, se utilizó la estadística descriptiva e inferencial, obteniéndose los siguientes resultados:

Hipótesis específica

Hi: Entre los niveles de aprendizaje de Lengua-literatura en estudiantes con NEE de una institución educativa de Ecuador, antes y después de aplicar el plan de actualización curricular, existen diferencias estadísticas significativas

Ho: Entre los niveles de aprendizaje de Lengua-literatura en estudiantes con NEE de una institución educativa de Ecuador, antes y después de aplicar el plan de actualización curricular, no existen diferencias estadísticas significativas

Criterio de decisión: Si p valor ≥ 0.05 se acepta la Ho y se rechaza la Hi.

Tabla 1. Cambios en el nivel de aprendizaje de Lengua-Literatura

en estudiantes con NEE entre el antes y el después de la aplicación del plan experimental

Variable / Dimensión	Grupo Experimental				Grupo Control			
	Pre test		Post Test		Pre Test		Post Test	
	M	S^2	M	S^2	M	S^2	M	S^2
Niveles de aprendizaje	22,90	19,989	32,60	8,568	23,45	18,682	25,65	44,450
Conciencia Lingüística	8,40	3,095	11,80	1,326	8,75	3,355	9,15	3,503
Relación Fonema - Grafía	6,85	2,661	9,40	1,305	7,05	2,576	8,00	2,000
Escritura Convencional Ortográfica	7,65	4,239	11,40	2,779	7,65	4,871	8,50	6,053

Nota: M= Media, S2 =Varianza

Como puede notarse en la Tabla 1, en el grupo experimental, la media es de 22,90 aumentando considerablemente a 32,60 durante el post test. En el grupo control, la media en el pre test es de 23,45 y en el post test hay un ligero cambio a 25,65 y tuvo una desviación estándar más alta. Quiere decir, que en los niveles de aprendizaje del grupo experimento se observan cambios numéricamente significativos, lo cual no se refleja en el grupo base.

En las dimensiones se observa el mismo patrón. En la escritura convencional la media en el pre test del grupo experimental, pasa de 7,65 a 11,40, siendo un incremento importante de 3,75 puntos, mientras en el grupo control, no se observa ningún cambio resaltante.

Esto significa que es posible acelerar el aprovechamiento escolar y el rendimiento de estudiantes con NEE si son conducidos con herramientas participativas y son guiados para que puedan experimentar su crecimiento escolar sin sentirse excluidos. Por tanto, más allá de las capacidades del docente, están las herramientas teóricas y prácticas que le permiten al maestro ser efectivo en su afán de incorporar a todos en su plan de estudio.

Tabla 2. Prueba inferencial para diferencias de medias grupo experimental pre y post

Valor de prueba = 0								
.				95% intervalo de confianza de la diferencia				
	Media	Desviación estándar	Desviación error promedio	inferior	superior	t	gl	Sigma (bilateral)
GE pre	22,90	4,470	0,999	20,99	24,99	22,906	19	0,000
GE Post	32,60	2,927	0,654	31,23	33,97	49,806	19	0,000

Se puede observar que la media del GE es de 22,90 en el pre test y en el post de 32,60 lo que demuestra un incremento importante durante la prueba de salida del grupo. Esta diferencia es demostrable con la sigma resultante p= 0,000 la cual es menor al valor seleccionado, por lo que se acepta la hipótesis propuesta de la investigación y se rechaza la Ho. De esta manera se puede afirmar que existen diferencias significativas entre los valores comparando el antes y el después.

Como parte del proceso investigativo, se acudió a la teoría de la subsunción propuesta por el psicólogo educativo, Ausubel (1963) a partir de lo planteado por este psicólogo y pedagogo el aprendizaje solo se logra cuando los nuevos conocimientos logran ser asimilados a partir de las estructuras cognitivas ya aprendidas, en este sentido, el nuevo aprendizaje surge una vez que lo anteriormente aprendido se integra a lo nuevo dando paso a una nueva estructura. Por otra parte, se expone como complemento la teoría de las inteligencias múltiples con la cual se justifica la necesidad de desarrollar la inteligencia lingüística, especialmente en los estudiantes con necesidades especiales (Macías, 2002).

A propósito de estos resultados, se observa coincidencia con quienes afirman que las adaptaciones curriculares dedicadas a estudiantes con NEE que además incluyen recursos tecnológicos virtuales, si bien mejoran los niveles de aprendizaje de manera inmediata, una vez aplicados, si no existe el compromiso y la cooperación de los padres y docentes en estas nuevas estrategias, no se favorece el aprendizaje a largo plazo (Yazcayir, 2021).

Al respecto se ha señalado que a través de las adaptaciones curriculares se logra diseñar y poner en práctica una planificación curricular en la cual los estudiantes con discapacidad alcancen un verdadero desarrollo cognitivo, así como de sus habilidades, capacidades y destrezas (García, Márquez, & Rubio, 2022).

Hipótesis general de la investigación

Hi: El plan experimental de adaptaciones curriculares mejora el aprendizaje de Lengua-literatura en estudiantes con NEE de una institución educativa de Ecuador, 2023.

Ho: El plan experimental de adaptaciones curriculares no mejora el aprendizaje de Lengua-literatura en estudiantes con NEE de una institución educativa de Ecuador, 2023.

Criterio de decisión: Si p valor ≥ 0.05 se acepta la Ho y se rechaza la Hi

Tabla 3. Prueba emparejada del grupo control Vs. experimental durante el pre test

Muestras Emparejadas							
G Control				G Experimental			
N	Media	Desviación estándar	Error promedio	N	Media	Desviación estándar	Error promedio
20	22,9000	4,47096	0,99974	20	23,4500	4,32222	0,96648

PRE TEST G C G E	Dif. Media	Desv. estándar	Desv error promedio	95% confianza		t	gl	SIGMA (Bilateral)
				inferior	superior			
	-0,55000	1,66938	0,37329	-1,33130	0,23130	-1473	19	**0,157**

Durante la prueba inicial, la media para el grupo control es de 22,90 mientras para el grupo experimental es de 23,45 la diferencia numérica es apenas 0,55 punto. El valor de la prueba para el pre test dio como resultado p=0,157 por tanto, se acepta la Ho y se asume que durante el pre test no hay mejoras en los niveles de aprendizaje de Lengua-literatura.

Tabla 4. Prueba emparejada del grupo control Vs. experimental durante el post test

Muestras Emparejadas							
G Control				G Experimental			
N	Media	Desviación estándar	Media Error Estándar	N	Media	Desviación estándar	Media de estándar
20	25,6500	4,73814	1,05948	20	32,6000	2,92719	0,65454

POST TEST G C G E	Dif. Media	Desv. estándar	Desv error promedio	95% confianza		t	gl	SIGMA (Bilateral)
				inferior	superior			
	-6,95000	3,89973	0,87201	-8,77513	-5,12487	-7,970	19	**0,000**

La media para el grupo control es de 25,65 mientras para el grupo experimental es de 32,60 la diferencia numérica es de 6,95 puntos por lo cual se infiere que hay diferencia en los resultados de una prueba a la otra. El valor de la prueba dio como resultado p=0,000 que siendo menor que 0,05 se rechaza la Ho y asume que existen diferencias significativas entre los resultados de ambos grupos durante el post test. En consecuencia, se demuestra que el grupo que participó del programa de adaptaciones, mejoró los niveles de aprendizaje.

Tabla 5. Prueba emparejada Grupo Experimental durante el pre y post

Muestras Emparejadas							
PRE TEST				POST TEST			
N	Media	Desviación estándar	Media Error Estándar	N	Media	Desviación estándar	Media de estándar
20	22,9000	4,47096	0,99974	20	32,6000	2,92719	0,65454

G. EXPER. pre post	Dif. Media	Desv. estándar	Desv error promedio	95% confianza		t	gl	SIGMA (Bilateral)
				inferior	superior			
	-9,7000	3,82650	0,85563	-11,49086	-7,90914	-11,337	19	**0,000**

La media para el pre test es de 22,90 mientras para el post test es de 32,60 siendo la diferencia numérica de 9,7 puntos por lo cual se infiere que hay diferencia en los resultados de una prueba a la otra. El valor de la prueba para el grupo experimental dio como resultado p=0,000 que siendo menor que 0,05, indica que se rechaza la Ho y se asume que hay diferencias significativas entre los datos del grupo experimento entre el antes y después.

En consecuencia, se demuestra que el grupo sometido al programa de adaptaciones curriculares experimentó cambios significativos en su aprendizaje. De este modo, se acepta la hipótesis propuesta en la investigación demostrando que hubo una mejora estadísticamente significativa en cuanto al aprendizaje de los estudiantes con NEE del grupo experimental.

Los resultados del plan aplicado se fundamentan teóricamente en los postulados de Freire (2005) y su teoría dialógica de la pedagogía problematizadora-liberadora, que plantea que las personas cuando aprenden a leer no sólo logran la decodificación y comprensión de las palabras, sino que además aprenden del mundo que les rodea. Para este filosofo una persona que logra desarrollar sus habilidades lingüísticas adquiere la capacidad de comprender todo a su alrededor, de ahí que la liberación del ser a través del aprendizaje se convierta en un acto dialógico. (Cornejo, 2019)

Estos resultados coinciden con los presentados anteriormente (Robalino, 2021), donde se afirma que la puesta en práctica de un plan de adaptaciones curriculares ha favorecido a los estudiantes con NEE dentro de la Escuela sometidos a él. Sin embargo, agrega que es necesario que se generen espacios con infraestructura adecuada y contar con el apoyo de los padres de familia para que la propuesta sea factible. Estos hallazgos no fueron considerados en el análisis realizado.

De igual forma, son semejantes a estudios sobre las adaptaciones curriculares para la atención personalizada de estudiantes con NEE, y coinciden con esta investigación al señalar que existe necesidad de realizar adaptaciones curriculares para atención personalizada de estudiantes con condiciones especiales en el afán de promover aulas inclusivas. No obstante, ahondó en la sistematización de experiencias y la detección y eliminación de barreras que interfieren en la inclusión educativa (Garrido, Arenas, & Ramos, 2023).

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Se ha demostrado que un plan de adaptaciones curriculares basado en el mejoramiento de las condiciones de interacción y reconocimiento interpersonal, mejora los niveles de aprendizaje de la lengua y literatura de los estudiantes con NEE de una institución educativa, con un valor de la prueba t de p=0,000 para el grupo experimental sometido al plan.

Se implementó el plan de adaptaciones curriculares pensando en el aumento de las habilidades grupales, y el reconocimiento de las diferencias como una ventaja para el aprendizaje de Lengua y Literatura en estudiantes con NEE. La adaptación está fundamentada en los postulados de Piaget y Ausubel, contentiva de 12 sesiones con la aplicación de estrategias sensoriales, presenciales, virtuales y vivenciales para el estímulo del aprendizaje de 20 estudiantes.

Se determinaron cambios en el nivel de aprendizaje de Lengua y Literatura en estudiantes con NEE entre el antes y después de la aplicación del plan experimental, evidenciándose que hubo cambios significativos en el Grupo Experimental con una muestra que se incrementó de 22,90 a 32,60 y un p=0,000 en la prueba t. Mientras el Grupo Control no presentó cambios significativos.

REFERENCIAS

Alcaraz, S., & Arnaiz, P. (sept. de 2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación, 78*(1), 299-320. doi:http://doi.org/10.17227/rce.num78-10357

Álvarez, K. A. (2020). *Participación del sistema de apoyo en las adaptaciones curriculares en la educación virtual*. doi:https://www.unemi.edu.ec/blog-educacion-especial/wp-content/uploads/2020/11/Reflexion-3.1-Kerly.pdf

Asamblea Nacional Constituyente (2008). *Constitución de la República del Ecuador.* Registro Oficial 449. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf

Asamblea Nacional (2012). *Ley Orgánica de Discapacidades*. Registro Oficial Nº 796 -https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_organica_de_discapacidades.pdf

Ayala, R. C., & Dibut, T. L. (agosto de 2020). La actualización curricular como estrategia para la formación integral de estudiantes. *Conrado, 16*(75), 114-189.

Barre, B. J. (julio de 2022). Adaptaciones curriculares de liderazgo para fortalecer la práctica de educación inclusiva del docente de la ciudad de Guayaquil – Ecuador. *Revista Cátedra, 5*(3), 96-109.

Cordero, T. C. (sept.-dic. de 2022). Dimensiones de las adaptaciones positivas de docentes. *Actualidades Investigativas en Educación, 22*(3), 1-33. doi:http://dx.doi.org/10.15517/aie.v22i3.52110

Cornejo, V. C. (marzo de 2019). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista Colombiana de Educación, 73*(2), 77-96.

Durán, L. (enero de 2019). Modelos de adaptaciones curriculares frente a la diversidad educativa. Como un camino hacia las barreras de la educación inclusiva. *Innovación Educativa, 23*(1), 87-112.

Fonseca, M. S., Requeiro, A. R., & Valdés, F. A. (sept.oct. de 2020). La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales vista desde el desempeño de los docentes de la educación básica ecuatoriana. *Revista Universidad y Sociedad, 12*(5), 15-47.

García, C. I., Márquez, C. N., & Rubio, R. S. (agosto de 2022). Educación de alumnos con necesidades educati-

vas especiales en pandemia. Perspectivas de las madres y padres. ***Psicogente, 1***(48), 1-25. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-01372022000200126

Garrido, M. C., Arenas, M. E., & Ramos, F. L. (julio-septiembre de 2023). Didáctica y práctica como adaptacion curricular para la atención individual a escolares necesidades de apoyo educativo especial. ***EduSol, 23***(88). doi:-doi:http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1729-809

Guijarro, R. B. (2021). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones al currículo. En ***Desarrollo Psicológico y Educación*** (págs. 1-23). Madrid: Alianza. doi:https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11035.pdf

López, F. R., Almeida, L. E., Vera, Z. J., & Quintana, Á. M. (sept. de 2021). Modos de aprendizaje en los contextos actuales para mejorar el proceso de enseñanza. ***Revista Universidad y Sociedad, 13***(5), 11-67.

Loyola, I. E. (2021). ***¿Qué nos dejó la pandemia? Retos y aprendizajes para la educación superior.*** Cuenca, Ecuador, Cuenca, Ecuador: ABYA YALA. UPS. doi:doi:https://doi.org/10.7476/9789978106754

Macías, M. A. (agosto-diciembre de 2002). Las múltiples inteligencias. ***Psicología desde el Caribe, 1***(10), 27-38. doi:http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301003

Manghi, D., Valdés, R., & Godoy, G. (diciembre de 2022). Repensando la escuela inclusiva desde la perspectiva de los/as estudiantes. ***Calidad en la educación, 1***(57), 231-260.

Mex, Á. D.; Hernández, C. L.; Cab, C. J.; Castillo, T. M. (enero de 2021). El desarrollo cognoscitivo de la parábola según Bruner, con el empleo de software educativo. ***Revista Científica UISRAEL, 8***(1), 137-155. doi:-doi:https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.402

Mineduc (2023,marzo). (marzo de https://educacion.gob.ec/nuevo-enfoque-de-inclusion-educativa-en-el-reglamento-a-la-loei/). Nuevo enfoque de inclusión educativa en el Reglamento a la LOEI. [on line].

Ministerio de Educación. (2016). Currículo de los niveles de Educación Obligatoria. ***Currículo de EGB y BGU, 1***(2), 1-1320. doi:https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf.

Ministerio de Educación (2018). ***Normativa para la Regularización de los Procesos diferenciados de Gestión y Atención en instituciones educativas especializadas.*** ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2018-00055-A. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/05/MINEDUC-2018-00055-A.pdf

Núñez, G. L. (2021). ***Métodos de enseñanza utilizados por docentes de educación tecnológica superior enfocados a necesidades educativas especiales.***, [Tesis de grado conducente a título de Magister. Universidad Andina Simón Bolívar. Ecuador]. doi:https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/8319/1/T3614-MINE-Nunez-Metodos.pdf

Organización de Naciones Unidas (ONU) (2024). ***Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.*** Objetivos del Desarrollo Sostenible. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Palacios, G. J., Cadenillas, A. V., Chávez, O. P., Flores, B. R., & Abad, E. K. (julio-diciembre de 2021). Estrategias didácticas para desarrollar prácticas inclusivas en docentes de educación básica. ***Revista eleuthera, 22***(2), 11-65. doi:https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.4

Presidencia de la República (2011). Ley Orgánica de Educación

Intercultural. Registro Oficial Nº

417 . https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf

Real, L. C., & Marcillo, G. C. (febrero de 2021). Adaptaciones curriculares en entornos virtuales de aprendizaje. ***Revista Dominio de las Ciencias,*** *7*(1). doi:https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1750

Reynosa, N. E., Rivera, A. E., Rodríguez, G. D., & Bravo, D. R. (dic. de 2020). Adaptación docente educativa en el contexto covid-19: una revisión sistemática. ***Conrado, 16***(77), 2-20.

Robalino, L. (2021). ***Formación docente para el diseño, aplicación y Evaluación de adaptaciones curriculares Individualizadas significativas en la unidad Educativa Marcelino Maridueña***, [Tesis de Posgrado. Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. doi:https://repositorio.pucese.edu.ec/bitstream/123456789/2569/1/ROBALINO%20MIRANDA%20LILIANA%20MARCELA.pdf

Sanisaca, G. L. (Tesis de grado conducente al título de Doctora en Educación. Universidad Cesar Vallejo. Perú, 2021). ***Adaptaciones curriculares para mejorar el rendimiento académico en niños con NEE de Educación Básica Circuito 09D05C04 de Guayaquil***. doi:https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/82719/Sanisaca_GLM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sistema Nacional Descentralizado de Planificación Participativa (2017). Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 Toda una Vida. https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/planes/plan-nacional-de-desarrollo-2017-2021-toda-una-vida-de-ecuador

Vinces, M. R., & Barreto, M. C. (febrero de 2021). Las adptaciones curriculares y su aplicabilidad para la educación inclusiva en el cantón Santa Ana. ***Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo,*** *13*(2), 93-112. doi:https://doi.org/10.51896/atlante/IIZY3908

Yazcayir, G. &. (2021). Students with Special Needs in Digital Classrooms during the COVID-19 Pandemic in Turkey. ***Pedagogical Research,*** *6*(1), 2-10. doi:https://www.pedagogicalresearch.com/article/students-with-special-needs-in-digital-classrooms-during-the-covid-19-pandemic-in-turkey-9356

Yosniel, A. (noviembre de 2019). La superación de los maestros primarios en la realización de las adaptaciones curriculares. ***Mendive. Revista de Educación,*** *17*(1), 110-118.

ENCUENTROS | Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico pp: 314-325

POLÍTICA MIGRATORIA DE ESTADOS UNIDOS Y SU EFECTO EN LA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS ESTADOS LIMÍTROFES CON MÉXICO: CASO DE ARIZONA Y TEXAS

United States immigration policy and its effect on the Linguistic planning of the states bordering Mexico: case of Arizona and Texas

Silvia Morales Morejón
Universidad técnica de Babahoyo, Ecuador.
smorejon@utb.edu.ec
https://orcid.org/0000-0001-6592-2127

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.11118315

RESUMEN

El planeamiento lingüístico ejercido por cada estado a través de la ejecución de determinadas políticas lingüísticas responde principalmente a intereses de índole nacionalista, enmarcados en políticas económicas, educativas y principalmente migratorias. En tal motivo el presente trabajo realiza un estudio comparativo de dos casos en particular, reflejados en dos estados de Norteamérica: Arizona y Texas. Estos dos casos fueron seleccionados debido a que responden a políticas lingüísticas diferentes en el tratamiento de los migrantes; sin embargo a través de este estudio se pudo notar que a pesar de responder a políticas lingüísticas opuestas, en el trasfondo de las mismas ambos estados aplican una planificación lingüística similar.

Palabras claves: Planeamiento lingüístico, política lingüística, política migratoria.

ABSTRACT

The linguistic planning applied by each state through the execution of certain linguistic policies responds mainly to interests of a nationalist nature, framed in economic, educational, and mainly migratory policies. For this reason, the present work carries out a comparative study of two cases, reflected in two North American states: Arizona and Texas. These two cases were selected because they respond to different linguistic policies in the treatment of migrants; However, through this study, it was possible to notice that despite responding to opposing language policies, in the background of them, both states apply a similar language planning.

Keywords: Language planning, language policy, migration policy.

RECIBIDO: 04/08/2023 ACEPTADO: 09/11/2023

ISSN: 2343-6131 / ISSN-e: 2610-8046
Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt
Maracaibo, Venezuela N°:21 Mayo – Agosto (2024)

INTRODUCCIÓN

De acuerdo a Bein (2006) las políticas lingüísticas están representadas por las acciones que toma el estado en relación al uso o restricciones de una o varias lenguas que se hablan dentro de un territorio; sin embargo, estas decisiones lingüísticas materializadas en el planeamiento lingüístico de un país responden a intereses de índole político y económico de los grupos con poder de decisión que comparten lo que Narvaja de Arnoux (2008) señala como "ideologías lingüísticas" similares (p. 15). En relación con las ideologías lingüísticas Kroskrity (2000, como se citó en Narvaja de Arnoux, 2008) indica que "estas representan la percepción del lenguaje y el discurso que es construida en relación con el interés de un especifico grupo social o cultural" (Cf. Arnoux , 2008: 15). El interés de este grupo de poder esta usualmente asociado a objetivos económicos, por lo que al hablar de políticas lingüísticas estas se convierten en instrumento de otro tipo de políticas supranacionales como la exterior, económica y migratoria, como lo mencionan Bein et al. (2017) respecto a las políticas lingüísticas, estas se producen en función de la articulación de intereses relacionados a otras políticas que poseen un alto grado de carga ideológica.

Estas relaciones coyunturales entre las diversas políticas estatales internas y supranacionales pueden observarse a través de las políticas migratorias aplicadas por los Estados Unidos hacia la población inmigrante de México, para ejemplificar, entre los años 1900 y 1920 el movimiento migratorio entre Estados Unidos y México se realizó sin restricciones atendiendo a las necesidades del sector agrícola, ferroviario y minero estadounidense; no obstante reclamos por parte de ciertos sectores agro-productivos respecto a que estaban siendo afectados por la mano de obra mexicana barata desembocó en el surgimiento de la patrulla de control fronterizo en 1924 (History, Art & Archives, ***s.f.)***

Las políticas económicas adoptadas por el gobierno del presidente Herbert Hoover durante la Gran depresión en 1929 bajo la premisa " American jobs for real American" (Bernard, 2018) fueron basadas en lo que Pérez (2019) denomina un ideologema nacionalista de " un estado, una nación, una lengua" (p. 1)., donde se prioriza el empleo hacia quienes eran considerados americanos reales, originando deportaciones y afectaciones masivas incluso en aquellos ciudadanos americanos con ascendencia mexicana (Bernard, 2018). Con la segunda guerra mundial y ante la necesidad de mano de obra surge un acuerdo entre el gobierno estadounidense y mexicano para la ejecución del Programa Braceros en 1942; este autorizaba el ingreso de trabajadores de origen mexicano a suelo americano para desarrollar labores agrícolas y de agroindustria (Proyecto Organizativo Sin Fronteras, 1999).

La tabla 1 muestra las principales políticas migratorias hacia los mexicanos entre 1924 y 2019, donde puede palparse la injerencia de la política económica en las decisiones referentes a política migratorias (Bein et al., 2017). Aparentemente Estados Unidos a lo largo de su historia se ha mostrado abierto hacia la población inmigrante; pero cuando estas olas migratorias afectan su economía interna tiende a adoptar políticas sociales, migratorias y económicas de orden proteccionista (Hamel, 1999).

En referencia a las políticas migratorias federales enfocadas a la población mexicana este trabajo busca identificar su efecto en las interacciones entre la lengua común- inglés- y el español, lengua de los migrantes mexicanos, enfocando este trabajo en el conflicto propio de la convivencia y supervivencia de ambas lenguas

y el planeamiento lingüístico ejecutado por cada estado expresado en políticas educativas y legales.

Tabla 1.

Principales políticas migratorias estadounidenses relacionadas a población migrante proveniente de México

Ley	Detalle
1924: Border Patrol Established	Patrulla de control fronterizo con México para controlar ingreso de migrantes ilegales.
Undesirable[1] Aliens Act of 1929	Estableció como delito el ingreso ilegal de fronteras, siendo reconocido como un delito menor, sancionable con hasta un año de prisión y multas, y regresar a los Estados Unidos después de la deportación considerado delito grave punible con hasta dos años de prisión y $ 1,000 en multas.
Bracero program in 1942	Acuerdo para la migración temporal de trabajadores agrícolas mexicanos a los Estados Unidos, regulado por los Estados Unidos y el Ministerio de Relaciones Exteriores de México.
Immigration and Nationality Act Amendments of 1976 and 1978	Sistema de cuotas[2] por país siendo 20.000 personas el máximo.
Immigration Reform And Control Act[3] (IRCA) (1986)	Penaliza a empleadores que contraten mano de obra no autorizada. Prohíbe entrega de subvenciones y ayudas públicas a migrantes legales y autoriza contratación de mano de obra migrante siempre que no afecte a los trabajadores nacionales.

1 Inicialmente esta ley propendía a establecer cuotas para el ingreso de migrantes de México, sin embargo los empleadores estadounidenses del sector de agroindustria se opusieron ya que dependían de la mano de obra barata proveniente de los mexicanos, por lo que la propuesta fue enmendada estableciéndose la penalización para el ingreso de migrantes por accesos no autorizados.

2 Según registros históricos, alrededor de 40,000 nativos de México inmigran legalmente a los Estados Unidos cada año.

3 Sanciones a empleadores que contraten mano de obra que no está autorizada para atrabajar, exigiendo a los empleadores firmar un formulario emitido por la fiscalía general donde se indique que el pasaporte del empleado fue verificado, además, el trabajador debe certificar que es ciudadano americano o extranjero autorizado para trabajar. Los extranjeros legalizados no son elegibles para recibir asistencia financiera federal o cupones de alimentos durante los cinco años siguientes a la concesión del estado de residente temporal y durante los cinco años siguientes a la concesión del estado de residente permanente. En el ámbito laboral, requiere una petición de visa H-2A de empleador para certificar que: (1) no hay suficientes trabajadores estadounidenses locales para el trabajo; y (2) los salarios y las condiciones laborales de los trabajadores estadounidenses empleados de manera similar no se verán afectados negativamente.

Illegal Immigration Reform And Immigrant Responsibility Act (IIRIRA) (1996)	Incremento los recursos destinado a la vigilancia fronteriza y a la certificación de credenciales y documentos relacionados al empleo presentado por migrantes y empleadores.
Modificaciones[4] al LCP (Susceptibles de convertirse en una carga pública) en 2019	Amplia la lista de servicios públicos que convierten a un solicitante de visa o de residencia permanente en calidad excluible o deportable. Además, considera el historial de empleo, los activos, dominio del inglés y el estado médico para determinar la admisibilidad o deportabilidad

Nota: Información con mayor detalle en la página web de Inmigration History.

Política lingüística de los estados limítrofes con México

Las políticas lingüísticas pueden ejemplificarse a través de la legislación lingüística adoptada y visible en la norma máxima de un país como lo es la Constitución Política (Bein, 2006); en referencia a la legislación máxima de los Estados Unidos su constitución no especifica el reconocimiento de una lengua oficial (Constitución de Estados Unidos de América, 1787). Según Hamel (1999) al contrario de las políticas lingüística españolas, los estadounidenses no consideraron apropiado la imposición por la "vía estatutaria" de un idioma oficial, contrariamente creen en el "melting pot" que implica que los migrantes asimilan y se integran a la sociedad americana, su idioma y costumbres de forma voluntaria (p. 193). En este sentido, Bein (2006) sostiene que el lenguaje es el reflejo de las interacciones entre las clases sociales que habitan un estado por lo tanto la ausencia de políticas lingüísticas puede tornarse en un objeto de estudio y es que la ausencia de un idioma oficial puede hacer suponer que Estados Unidos se fundamentan en una política lingüística liberal; la realidad es que aplican una política lingüística bajo un enfoque no impositivo basándose en el ideologema del "principio de la ilustración: la lengua superior es la que corresponde a la sociedad más avanzada" por lo que no es necesario imponer algo que es visto como necesario para " acceder a bienes culturales más sofisticados" (Pérez, 2019, p.2) y en caso de inmigrantes a un mejor nivel de vida.

Los Estados Unidos funciona bajo la figura de una república federal constitucional, donde cada estado posee su propia constitución y reglamentaciones complementarias, ante el auge migratorio legal e ilegal cada estado ha adoptado diversos tipos de políticas lingüísticas, en algunos nacionalistas ejemplificándose en los 32 estados que oficialmente reconocen al inglés como su idioma oficial y otras casos liberales como los 18 estados que no han reconocido ningún idioma como oficial (ProEnglish, 2021).

Estado de Arizona

Arizona es uno de los estados limítrofes con México, en tal circunstancia posee una considerable presencia hispana la misma que se ha incrementado mayormente en los años recientes, en el censo de 1980 representaba el 16.21% de la población, en 1990 el 18.78% y para el 2000 manifiesta un mayor crecimiento representando la cuarta parte de la población del estado de Arizona (25.25%) (CensusScope, 2000). Dentro de la población hispana, el 82.24% de este grupo es de origen mexicano, es decir que la población de origen mexicano representa el 21% de la población total del estado de Arizona (CensusScope, 2000).

En relación a las lenguas que se hablan en el estado, el inglés representa 74.14%, el español 19.51%, las

4 Incluye programas con verificación de recursos como Seguridad de Ingreso Suplementario (SSI), Asistencia Temporal para Familias Necesitadas (TANF), Programa de Asistencia de Nutrición Suplementaria (SNAP), Medicaid de emergencia y asistencia de vivienda

lenguas nativas 2.53%, Alemán 0.52% y el Mandarín 0.36% (ProEnglish, 2021). La convivencia de varias lenguas dentro de la misma región, según lo establece de Deus Pinheiro (2008) calificaría a Arizona como un estado multilingüe puesto que este contexto lingüístico "hace referencia tanto a una situación en la que se hablan varias lenguas en una zona geográfica determinada como la capacidad de una persona para usar varios idiomas" (p. 52) .

Como efecto del multilingüismo las lenguas han tomado designaciones distintas, según Narvaja de Arnoux (2010) pueden ser reconocidas como lengua común, lengua nacional o lengua oficial como el inglés en el caso de Arizona, lengua materna o lengua del inmigrante y lengua nativa propia de los pueblos originarios; la representación simbólica de cada una de ella está relacionada a su función social dentro de la comunidad, es así que el español tiende a ser usado principalmente dentro de los hogares de los inmigrantes (tabla 2).

Tabla 2.

Lengua que se habla en los hogares en el estado de Arizona 1990 y 2000

	1990		2000	
	Numero	Porcentaje	Numero	Porcentaje
Solo Inglés	2,674,519	79.25	3,523,487	74.14
Español	478,234	14.17	927,395	19.51
Lenguas Indo-Europeas	71,425	2.12	102,004	2.15
Lenguas Asiáticas	31,243	0.93	62,204	1.31
Otros	119,385	3.54	137,634	2.90
Total De La Población Mayor a 5 Años	3,374,806	100	4,752,724	100

Fuente: CensusScope, 2000 https://www.censusscope.org/us/s4/chart_language.html

Política Lingüística. El artículo 28 de la Constitución del Estado de Arizona reconoce al inglés como el idioma oficial desde el año 2006. Además establece ciertas especificaciones respecto a su uso y protección, manifestando que todas las actividades y documentos oficiales deben ser efectuados empleando el inglés. Con respecto a la protección y promoción del idioma oficial establece que: "Los representantes del gobierno preservarán, protegerán y mejorarán el papel del inglés como idioma oficial. Una persona no será discriminada ni penalizada de ninguna manera porque use o intente usar el inglés en comunicaciones públicas o privadas". (Arizona State Constitution, 2006, Artículo 28)

Como políticas tendientes a proteger y promocionar el idioma oficial están:

> *(a)Evitar cualquier acción oficial que ignore, dañe o disminuya el papel del inglés como idioma del gobierno. (b) Proteger los derechos de las personas en este estado que usan el inglés. (c) Fomentar mayores oportunidades para que las personas aprendan el idioma inglés. (d) En la mayor medida posible según el estatuto federal, proporcionar servicios, programas, publicaciones, documentos y materiales en inglés. (Arizona State Constitution, 2006, Artículo 28)*

Bein (2006) menciona que el estado establece su control social sobre las lenguas que se hablan en un territorio a través de las legislación lingüística, en el caso de Arizona su declaratoria constitucional sobre el inglés como idioma oficial estableciendo regulaciones de obligatorie-

dad respecto a su empleo en todo ámbito oficial y público dentro del estado garantiza su preservación hegemónica frente al creciente número de inmigrantes de habla hispana, es decir la normalización del uso del idioma oficial asegura su permanencia y preservación como la lengua común de uso (Pérez y Rogieri, 2013). Los procedimientos de reconocimiento, protección y promoción normados en la constitución demuestran que el estado de Arizona emplea una política lingüística centralizadora que se basa en el ideologema de "una lengua=una nación" (Narvaja de Arnoux, 2008, p.13) donde el único espacio para el español es donde el estado no tiene injerencia, es decir dentro de los hogares de los inmigrantes.

Planeamiento Lingüístico

Sistema educativo público estatal. Una de las normas consignadas en la Constitución del Estado de Arizona establece como prioridad "fomentar mayores oportunidades para que las personas aprendan el idioma inglés" (Arizona State Constitution, 2006, Artículo 28) dirigiendo claramente su enfoque hacia los grupos de inmigrantes que en su mayoría hablan español, coincidiendo con lo que Bein (2006) concibe como "una política educativa y lingüista de corte nacionalista" que tiene como fin estandarizar el empleo del inglés a través de la integración del inmigrante y la adquisición de la lengua oficial lo más rápido posible (p.2). En tal motivo el planeamiento lingüístico se diseña bajo medidas no represivas, por el contario emplea métodos persuasivos de orden educativo (Bein, 2006), es en este momento que "la escolarización se convierte en el medio masivo alfabetizador" (Pérez & Rogieri, 2013, p. 107) a través del cual los proceso de "unificación lingüística o estandarización" se ejecutan formalmente (Pérez, 2019, p.5).

El proceso de "homogeneización lingüística" donde la lengua cumple la función de unificación de inmigrantes con la sociedad (Pérez, 2019, p.5) se realiza en el estado de Arizona a través del Arizona English Language Learner Program, el cual es un programa[5] enfocado en lograr que niños, adolescente y adultos que forman parte del sistema educativo estatal y que no hablan inglés puedan lograr su suficiencia en este idioma en plazo de un año recibiendo 4 horas diarias de clases de inglés (Office of the Auditor General State of Arizona [AZAUDITOR], 2011, p.1).

Educación a migrantes adultos. Hamel (1999) y Bein et al. (2017) coinciden en su concepción de glotopolítica en lo que respecta a la injerencia en el campo lingüístico de otras fuerzas sociales no relacionadas al gobierno y su política lingüísticas, estos grupos sociales representados por asociaciones, fundaciones y sociedad civil agrupan a personas que comparten ideologías lingüísticas comunes por lo tanto defienden ciertos usos lingüísticos. En el caso de Arizona, la protección y promoción de la lengua oficial no se lleva a cabo únicamente por el estado, existen agrupaciones como International Rescue Committee, Lutheran Social Ministries (Refugee Focus), and Catholic Community Services que en colaboración con el Pima Community College ofrecen Programas de Enseñanza de Inglés como Segunda Lengua[6] a inmigrantes adultos con el fin de que puedan integrarse a la sociedad de forma adecuada y obtener o retener un empleo (Community College Consortium for Immigrant Education [CCCIE], 2015). Adicionalmente, organizaciones sin fines de lucro como Literacy Connects ofrecen de forma gratuita un programa de adquisición de inglés (ELAA) a

5 Este programa es financiado con recursos estatales y federales. Además, los alumnos que han logrado su suficiencia son evaluados durante dos años seguidos y en caso de reprobar deben retomar el curso.

6 Cuenta con financiamiento de Departamento de Seguridad Económica de Arizona y del Programa de Reasentamiento de Refugiados de Arizona

inmigrantes adultos y refugiados que viven en Tucson-Arizona, el mismo que viene desarrollándose por décadas (Tacarena, 2014).

Medios de difusión. La política lingüística posee diversos ámbitos de aplicación (Bein, 2006), en el caso de Arizona su constitución estatal norma todo el entorno público estableciendo la obligación de emplear el idioma oficial en todo proceso o trámite regulado por el estado, además consistente con esta norma la página oficial del estado de Arizona no cuenta con opciones para personas que hablan español u otro idioma que no sea el oficial, en tal razón la prensa escrita es efectuada totalmente en inglés (Arizona Memory Project, s.f.), siendo la última circulación de un diario en español en este estado en el año 1998 cuando el diario El Sol detuvo su publicación (Arizona Memory Project, s.f.).

Las política lingüística estatal y el efecto de la glotopolítica representada por los grupos con ideologías lingüísticas similares promueven la adquisición del inglés en un grupo de inmigrantes con diferentes lenguas maternas evitando un posible conflicto lingüístico- principalmente del español con la lengua oficial y propiciando a través de la instrucción la asimilación de la lengua oficial y la cultura de la comunidad destino a través de un proceso de identificación lingüística, que según manifiesta Lefevre (1979, como se citó en Guespin y Marcellesi, 1986) funciona cuando "los actores sociales se unen bajo una definición de comunidad lingüística y encuentran cada vez más consciente una parte de su identidad personal participando de esa comunidad" (p.5)., desplazando al español y propiciando la reorientación de los inmigrantes hacia nuevos "sistemas simbólicos, de valores, de estatus y de identidad" adquiridos de la comunidad destino (Hamel, 1999, p. 204)

Estado de Texas

Texas es otro estado que limita con México, posee una importante presencia de hispanos cuya tasa de incremento se ha mantenido dentro de rangos constantes, es así que para 1980 la población hispana representaba el 20.98%, en 1990 ocupaba el 25.55% mientras que para el 2000 constituye el 31.99% de la población total del estado de Texas (CensusScope, 2000). La presencia de ciudadanos de origen o ascendencia mexicana en Texas es bastante representativa al ser el mayor grupo de hispanos, así según el censo del año 2000 el 76.05% de la población hispana que vive en este estado es de origen mexicano (CensusScope, 2000). En relación a los idiomas que se hablan en el estado de Texas el inglés representa el 68.76%, el español representa el 27%, vietnamita 0.64%, Mandarín 0.48%, y Alemán 0.43% (ProEnglish, 2021). La tabla 3 muestra que el español constituye el segundo idioma más hablado en este estado, para el censo de 1990 el 22.06% de la población hablaba español en sus hogares, mientras que para el 2000 este porcentaje alcanzo 27% (CensusScope, 2000). En Texas es posible observar lo que Pérez (2019) concibe como convivencia de los idiomas a través de la "alternancia de lenguas, diálogos bilingües" donde los hablantes a través un conceso "in vivo" han asignado roles y espacios a las lenguas por lo que su idioma materno se hablan principalmente en casa y es relacionado a actividades de índole familiar mientras que el inglés -la lengua común- se emplea para las diligencias y actividades diarias fueras del círculo familiar (p.4).

Tabla 3

Lengua que se habla en los hogares en el estado de Texas 1990 y 2000

	1990		2000	
	Numero	Porcentaje	Numero	Porcentaje
Solo Inglés	11,635,518	75.56	13,230,765	68.76
Español	3,443,106	22.06	5,195,182	27
Lenguas Indo-Europeas	279,165	1.79	358,019	1.86
Lenguas Asiáticas	207,033	1.33	374,330	1.95
Otros	41,000	0.26	83,222	0.43
Total De La Población Mayor A 5 Años	15,605,822	100	19,241,518	100

Política lingüística. La constitución de Texas y las enmiendas respectivas realizadas en el año 2019 no contemplan la designación de un idioma oficial (Texas Constitution, 2019), de hecho Texas constituye uno de los 18 estados de Norteamérica que no han reconocido al inglés como su idioma oficial (ProEnglish, 2021). Adicionalmente, la página oficial de este estado (https://www.texas.gov/) posee opciones para visitantes de habla inglesa y español, de igual forma trámites civiles públicos propios de la jurisdicción del estado contemplan las opciones para efectuarlos en inglés o español (State of Texas, 2021); sin embargo en la página oficial existen trámites que requieren especialmente el uso del inglés específicamente las relacionadas con el ámbito legal, laboral, fiscal y económico como el permiso de portar armas de fuego (States of Texas, 2021), trámites para la constitución de una empresa, declaración y/o pago de impuestos (States of Texas, 2021), obtención o renovación de licencias de tipo profesional y laboral entre otros (States of Texas, 2021).

Ante la ausencia del reconocimiento legal de un idioma oficial puede suponerse que Texas aplica una política lingüística liberal basada en el ideologema " las lenguas nacen y permanecen libres e iguales en derecho" (Pérez, 2019, p.4) pero tomando en consideración que el acceso a trámites públicos relacionados a trabajo, economía, salud y legales están direccionados a una población que habla inglés, es visible la injerencia del estado y la ejecución de una política lingüística que tiende a la estandarización de forma discreta y no legalmente coercitiva creando la percepción generalizada sobre la necesidad de adoptar el idioma común-inglés- que permite acceder a servicios, bienes y beneficios de la comunidad destino (Pérez y Rogieri, 2015).

Planeamiento Lingüístico

Sistema educativo público estatal. De acuerdo a Pérez (2019) el principal instrumento para aplicar política lingüística orientada a la homogeneización es el aparato escolar, puesto que las decisiones respecto a políticas educativas como currículo, procedimientos, recursos y normativa legal en esta área facilitan y agilizan el proceso de unificación lingüística basado en el principio de territorialidad, este procedimiento puede observarse en el estado de Texas donde el aparato educativo y los recursos económicos están orientados a financiar programas de inmersión para alumnos inmigrantes. La Agencia de Educación de Texas (TEA) posee dos

programas de inmersión[7] en el idioma común del estado a niños, adolescentes y jóvenes que hablan otra lengua y que no son proficientes en el inglés, estos son el Bilingual Education (BE) y el English as a Second Language (ESL) (Texas Education Agency [TEA], 2020).

El código educativo de Texas (TEC) sección 29051 establece que "Inglés es el idioma básico de este estado, las instituciones educativas públicas son las responsables de facilitar oportunidades a todos los alumnos para que lleguen a ser competentes en habla, lectura, escritura y comprensión del idioma inglés" (Texas Education Code, 1995, sec. 29.051)

Como parte del programa educativo la Agencia de Educación de Texas (TEA) despliega el Supporting English Learners in Texas (https://www.txel.org/), esta página web de acceso libre está dirigida a docentes y padres de familia facilitando el acceso videos y recursos informativos, promocionales y educativos que complementan y apoyan el aprendizaje del inglés de los estudiantes e incluyendo en la sección para padres de familia las versiones en inglés y español (https://www.txel.org/Parents-And-Families).

Educación a migrantes. Los programas de enseñanza de inglés como segunda lengua son ofrecidos a migrantes adultos de forma gratuita y en gran variedad por parte de instituciones públicas como el Adult Education Program (https://www.esc1.net/Page/5848), fundaciones Volunteer match (https://www.volunteermatch.org/search/opp794730.jsp) e incluso de agrupaciones de migrantes hispanos como "AAMA" (https://www.aama.org/adult-education/) entre otras. Estos programas son incluso ofrecidos por agrupaciones de inmigrantes residentes y buscan facilitar la integración de los nuevos inmigrantes al sistema socioeconómico y cultural del estado a fin de evitar la "segregación y el separatismo" (Hamel, 1999, p.197) favoreciendo la adquisición del idioma común y desplazando al español hacia el entorno familiar.

Medios de difusión. Los medios de prensa impresos en Texas incluyen algunos dirigidos a hablantes de español como el Heraldo y la Opinión, pero en su mayoría la prensa es destinada a hablantes de inglés (Legislative Reference Library of Texas, s.f.). Entre 1920 y 1950 existía una mayor oferta de medios impresos en idioma español (Library of Congress, s.f.), posiblemente por la presencia de la mano de obra destinada al programa bracero (Proyecto Organizativo Sin Fronteras, 1999).

CONCLUSIONES

Las políticas de inmigración estadounidenses responden a interés de índole macroeconómicos donde el tratamiento hacia el inmigrante fluctúa en función del interés económico de la nación. Sin lugar a dudas las grandes olas migratorias provenientes del sector hispano representado en su mayoría por mexicanos ha generado posturas nacionalistas y proteccionistas hacia la defensa de los puestos de trabajo de los americanos y es allí donde la política económica emplea a la política migratoria para controlar el amplio volumen de inmigrantes, adicionalmente a la políticas migratorias utiliza a la política lingüística para mantener bajo control a los grupos de inmigrantes que se encuentra dentro de los Estados Unidos, como lo ejemplifica uno de los requisitos de admisibilidad de residencia normalizado durante el gobierno de Trump donde exige dominio del inglés y los trámites públicos y legales que requieren del uso especifico de esta lengua.

7 Para el efecto, la agencia de educación a inicio del periodo educativo realiza evaluaciones a los alumnos a fin de determinar quienes necesitan de estos programas, estos pueden iniciar desde la educación inicial hasta el grado 12 del sistema educativo de Texas. Las instituciones educativas que realicen estos programas cuentan con asistencia financiera completaría por parte del estado a fin de cubrir los costos que implica la ejecución.

Los Estados Unidos es un país conocido por ser forjado por inmigrantes por lo que muestra una postura liberal y no coercitiva hacia este grupo a través del famoso melting pot; sin embargo el auge de la población inmigrante ha generado preocupación por lo que cada estado ha aplicado de forma específica y diferenciada su política lingüística, existen estados que han asumido un idioma oficial tomando una política lingüística de orden nacionalista; mientras que otros no han normado este aspecto; aunque es oportuno puntualizar que a pesar de que no han aceptado un idioma oficial, en trámites oficiales y aspectos de educación priorizan al inglés sobre otro idioma.

En el caso de Arizona que cuenta con idioma oficial y Texas que aún no ha reconocido, superficialmente puede asumirse que emplean políticas lingüísticas opuestas, no obstante ambos estados utilizan al sistema educativo estatal y organizaciones no gubernamentales para facilitar el aprendizaje y la asimilación del inglés en los inmigrantes y sus familias. Para concluir, en relación a estos dos estados existen discursos opuestos referentes a la ejecución de la política lingüística, no obstante el planeamiento lingüístico llevado a cabo es similar especialmente en lo que respecta a las políticas educativas en programas de inmersión a inmigrantes, por lo que es visible el tinte nacionalista bajo el principio de territorialidad que existe en la ideología de la sociedad americana en lo que respecta al tratamiento del migrante y de las lenguas que se hablan en su territorio.

REFERENCIAS

Bein, R. (2006). Políticas lingüísticas en la Argentina. Legislación y promoción de lenguas. In *Anales del I Congreso del Mercosur: Interculturalidad y bilingüismo en educación* (pp. 41-53).

Bein, R., Arrossi, F., Bengochea, N., Carbonetti, M., González, L., Rusell, G., & Sartori, F. (2017). Legislación sobre lenguas en la Argentina. *Manual para docentes. Proyecto UbaCyT*, 2011-*2017*.

de Deus Pinheiro, J. (2008). El perfil del multilingüismo en la Unión Europea (UE) y la promoción del plurilingüismo. *Revista de humanidades*, *23*(1), 47-56. http://hp.unifor.br/pdfs_notitia/2615.pdf

Guespin, L y Marcellesi, J-B. (1986). Por la Glotopolítica. P. Salas Tonello (Trans.).

Langages, 83, 5-34. Hamel, E. (1999). Políticas del lenguaje y fronteras lingüísticas en México: la relación del español con las lenguas indígenas y el inglés en los EE UU. *Políticas lingüísticas para América Latina,* 177-215.

Kroskrity, P. V. (2000) "Regimenting languages: Language ideological perspectives", en Kroskrity, P. V. (ed.) Regimes of language: Ideologies, polities, and identities, Santa Fe, NM: School of American Research, pp. 1–34. Narvaja de Arnoux, E. (2008). Introducción en D. Choi (Ed.), *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del estado (Chile, 1842-1862). Estudio Glotopolítico* (1ra ed., pp. 7-28). Buenos Aires, Santiago Arcos editor

Narvaja de Arnoux, E. (2010). Reflexiones glotopolíticas: hacia la integración sudamericana. En E. Narvaja y R. Bein (Eds.), *Regulación política de las prácticas lingüísticas (pp. 329-361).Eudeba*.

Pérez, L. y Rogieri, P. (2013). Lengua nacional y lengua de inmigración en la política lingüística. Argentina (1880-1930). *Revista Digital de Políticas Lingüísticas (RDPL)*, 5(5), 99-117. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/8659

Pérez, L. (18-20 de septiembre de 2019). *Políticas del lenguaje: una cronología de la diversidad*. IX Encuentro Internacional de Inves-

tigadores de Políticas Lingüísticas. Universidad Nacional de Rosario. Rosario , Argentina

Pérez, L. y Rogieri, P. (2015). Políticas del lenguaje y escritura académica. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas (RDPL)*, 7(7), 168-177. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/13089

Fuentes

Arizona Memory Project. (s.f.). Diario El Sol. Arizona State Library, Archives and Public Records. https://azmemory.azlibrary.gov/digital/collection/elsol

Arizona Memory Project. (s.f.). Spanish Language Newspaper Titles. Arizona State Library, Archives and Public Records. https://azmemory.azlibrary.gov/digital/custom/np_spanish

CensusScope.(2000). *Ethnic and Racial Heritage in Arizona State*. https://www.censusscope.org/us/s4/chart_ancestry.html

CensusScope. (2000). *Ethnic and Racial Heritage in Texas*. https://www.censusscope.org/us/s48/chart_ancestry.html

CensusScope.(2000). *Language in Arizona State*. https://www.censusscope.org/us/s4/chart_language.html

CensusScope. (2000). *Language in Texas*. https://www.censusscope.org/us/s48/chart_language.html

CensusScope.(2000). *Population by Race in Arizona State*. https://www.censusscope.org/us/s4/chart_race.html

CensusScope. (2000). *Population by race in Texas*. https://www.censusscope.org/us/s48/chart_race.html

Community College Consortium for Immigrant Education. (2015). Pima Community College-Refugee Education. https://www.cccie.org/pima-community-college-refugee-education/

Legislative Reference Library of Texas. (s.f.). Texas Newspaper and Media. https://lrl.texas.gov/currentIssues/newsMedia.cfm

Library of Congress. (s.f.). Texas newspapers in Spanish language. https://www.loc.gov/newspapers/?fa=language%3Aspanish%7Csubject%3Anewspapers%7Clocation%3Aunited+states%7Clocation%3Atexas&c=25&all=true)

ProEnglish. (2021). Legal Status of official English in Texas. https://proenglish.org/texas/

ProEnglish.(2021). Official English Map. https://proenglish.org/official-english-map-2/

State of Texas. (2021). Empresas en Texas. https://www.texas.gov/es/iniciar-un-negocio-en-texas/

State of Texas. (2021). Licencias profesionales y laborales. *https://www.texas.gov/es/licencias-profesionales-laborales-en-texas/*

State of Texas. (2021). *Registros Civiles en Texas*. https://www.texas.gov/es/registros-vitales-de-texas/

State of Texas. (2021).*Licencias para portar armas de fuego en Texas*. https://www.texas.gov/es/seguridad-publica/licencia-para-portar-armas-de-fuego-en-texas/

Documentos

Arizona State Constitution [Const]. Art. 28. 7 de noviembre de 2006. (Estados Unidos)

Bernard, D. (13 de agosto de 2018). The time a president deported 1 million Mexican Americans for supposedly stealing U.S. jobs. *The Washington Post*. https://www.washingtonpost.com/news/retropolis/wp/2018/08/13/the-time-a-president-deported-1-million-mexican-americans-for-stealing-u-s-jobs/

Constitución de Estados Unidos de América [Const]. 17 de septiembre

de 1787 [enmienda 1992] (Estados Unidos).

History, Art & Archives. (s.f.). Depression, War, and Civil Rights. United States House of Representatives. https://history.house.gov/Exhibitions-and-Publications/HAIC/Historical-Essays/Separate-Interests/Depression-War-Civil-Rights/

Office of the Auditor General State of Arizona. (2011). Arizona English Language Learner Program, June 2011. https://www.azauditor.gov/sites/default/files/ELL_Highlights.pdf

Proyecto Organizativo Sin Fronteras. (29 de diciembre de 1999). *The oficial Bracero Agreement*. http://www.farmworkers.org/bpaccord.html

Taracena, M. (21 de noviembre de 2014). Tucson Program Hopes to Break Language Barriers, Help Immigrants Thrive. Arizona Public Media. https://www.azpm.org/s/25787-tucson-program-hopes-to-break-language-barriers-help-immigrants-thrive/

Texas Constitution [Const]. 15 de febrero de 1876 [enmienda 2019]. (Estados Unidos)

Texas Education Agency. (2020). Bilingual and English as a Second Language Education Programs. https://tea.texas.gov/academics/special-student-populations/english-learner-support/bilingual-and-english-as-a-second-language-education-programs

Texas Education Code. Subchapter b. Bilingual education and special language programs Sec. 29.051. 30 de mayo de 1995 (Estados Unidos)

ENCUENTROS | Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico pp: 326-337

PERCEPCIÓN DEL DOCENTE SOBRE SU DESEMPEÑO ANTE LOS CAMBIOS CURRICULARES

Teacher's perception of their performance in the face of curricular changes

Adonías Julia Villa Calderón
Universidad Nacional José María Arguedas. Andahuaylas, Perú.
https://orcid.org/0000-0003-3785-5427

Jorge Augusto Gutiérrez Mendoza
Universidad Nacional José María Arguedas. Andahuaylas, Perú.
https://orcid.org/0000-0002-8153-1350

Edwin Daniel Félix Benites
Universidad Nacional José María Arguedas. Andahuaylas, Perú.
edwinfelixbenites@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-8690-354X

Olinda Suaña Díaz
Universidad Nacional José María Arguedas. Andahuaylas, Perú.
https://orcid.org/0000-0001-9867-3251

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.11121918

RESUMEN

El presente estudio se desarrolló con el objetivo de analizar la percepción que los docentes tienen de su desempeño, en relación con los cambios curriculares. En cuanto a la metodología, esta se orientó al enfoque cualitativo bajo un diseño de estudio de caso; como técnica de recopilación se usó la entrevista. Como resultado, los docentes sienten que el constante cambio curricular les demanda mucho tiempo y menoscaba su voluntad para gestionar actividades, debido a diferencias sobre concepciones que entienden como adecuadas y que están sujetas a la educación tradicional. Como conclusiones se detectó que la percepción docente conlleva a una experiencia negativa que incide en su ejercicio profesional y se desarrolla en condiciones que les impiden participar de manera activa como gestores creativos del proceso de enseñanza. El valor principal del presente artículo es impulsar el seguimiento sobre el currículo como orientador del proceso educativo actual.

Palabras claves: Cambios; percepción; docente; desempeño; seguimiento curricular.

ABSTRACT

The present study was developed with the objective of analyzing the perception that teachers have of their performance in relation to curricular changes. As for the methodology, it was oriented to the qualitative approach under a case study design; the interview was used as a collection technique. As a result, teachers feel that the constant curricular change demands a lot of time and undermines their willingness to manage activities, due to differences in conceptions that they understand as adequate and that are subject to traditional education. As conclusions, it was detected that teachers' perception leads to a negative experience that affects their professional practice and develops in conditions that prevent them from actively participating as creative managers of the teaching process. The main value of this article is to promote the monitoring of the curriculum as a guideline for the current educational process.

Keywords: Changes; perception; teacher; performance; curricular monitoring.

RECIBIDO: 27/07/2023 ACEPTADO: 29/10/2023

ISSN: 2343-6131 / ISSN-e: 2610-8046
Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt
Maracaibo, Venezuela N°:21 Mayo – Agosto (2024)

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, se vienen suscitando una serie de transformaciones educativas basadas en el currículo, que buscan responder a las necesidades del estudiante de hoy. Herrera (2019) plantea que, tradicionalmente, la formación se había desarrollado con procesos repetitivos, memorísticos, así como conductistas, lo que demuestra que no responde a las necesidades sociales actuales. Para Palacios et al. (2020), desde el punto de vista crítico, se deben reformular las bases curriculares nacionales para disminuir la brecha de calidad y desigualdad socioeducativa en relación con las tendencias mercantilistas y privatizadoras.

A tal efecto, es preciso entender que la influencia que estos cambios han generado en los docentes hace necesario adoptar nuevos enfoques sobre su manera de planificar e incorporar nuevas estrategias, lo cual genera conflictos y resistencias conceptuales. Para Meroño y otros (2019), la percepción de los docentes demuestra la necesidad de una mayor formación ante los nuevos enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación orientados por competencias. En ese sentido, Araque y Araque (2022) sostienen que la aplicación de los cambios curriculares enfrenta diversos desafíos, por ejemplo, su dependencia a las opiniones de los docentes, la carencia de tiempo real y la burocratización del sistema de planificación curricular. Se considera que las estrategias deben ser aplicadas mediante una buena comunicación con los docentes; caso contrario, la aplicación de los cambios traería desmotivación y poco interés en enseñar (Ahumada y Sánchez, 2022).

Así bien, el presente estudio resulta relevante, debido a que permite esclarecer los efectos generados por los cambios curriculares, cuya aplicación incide en el desempeño docente, y brinda información que permita adoptar estrategias en favor de la educación. Se plantea como objetivo identificar qué percepción tiene el docente sobre su desempeño frente a los cambios curriculares. Por lo tanto, la referencia teórica que sustenta la investigación se organiza en categorías conceptuales como percepción docente, cambios curriculares y desempeño docente.

En cuanto a la percepción se identifica a través de las expresiones lingüísticas, que se materializan en el discurso de los docentes que ejecutan el currículo cambiante en sus aulas. De acuerdo con Ayala (2020), una percepción viene a ser un hecho trascendental para la comprensión del comportamiento humano. Por lo tanto, conocer la percepción del docente es elemental para determinar el tipo de capacitación que requiere. Camacho (2022) afirma que los docentes tienen dificultades en el desarrollo del enfoque por competencias, debido a la falta de asimilación del nuevo paradigma, aunado a los cambios constantes de directrices. Lo anterior dificulta que el currículo sea gestionado de manera adecuada por el docente, quien también contrasta sus propias percepciones.

Aboagye y Yawson (2020) mencionan que un currículo, al cambiar, debe involucrar al docente en su proceso, de lo contrario, inicia su desmotivación laboral. Aquello se complementa con lo que señalan Estrada y Mamani (2020), quienes sostienen que un considerable número de docentes presenta dificultades para lograr un desempeño pertinente, por lo que es necesario realizar el acompañamiento pedagógico. Por su parte, Acosta y otros (2020) afirman que se han producido modificaciones con relación al currículo, la evaluación y la financiación. En consecuencia, se espera que, con base en la retroalimentación, las debilidades sean expuestas y canalizadas en el tiempo.

Por otro lado, Guevara y otros (2020) hacen hincapié en la importancia de valorar la capacidad de reacción del docente frente a las presiones y exigencias del entorno social para producir cambios en el plan curricular. Debido a ello, se debe considerar que las situaciones adversas pueden desembocar en estrés o sensación de rechazo en el docente. Por su parte, Domínguez (2022) complementa que diferentes prácticas de gestión normativa mal ejecutadas pueden provocar la ineficiencia del docente y, en consecuencia, rebajar el nivel de la enseñanza.

Por otro lado, es preciso destacar que, dentro de los cambios suscitados en el currículo, se encuentra la socialización como una de las competencias centrales que se plantea desarrollar. Asimismo, España y Vigueras (2021) exponen que es importante estructurar un currículo vinculado con el ambiente social en el que se desenvuelve el alumno; de esta manera, se fomenta la creatividad y el razonamiento crítico, además de adecuarse a las distintas actividades que se realizarán con el tiempo.

En cuanto al desempeño docente, se refiere a las diversas prácticas que los docentes llevan a cabo. Al respecto, Álvarez (2020) sostiene que los docentes pueden evaluar y revisar las prácticas que realizan para lograr un adecuado proceso de aprendizaje a largo plazo. Además, de acuerdo con Espejo (2020), se debe entender que, en el marco de cualquier innovación, modificación o reforma de los documentos prescriptivos, el docente realiza propuestas que devienen en la formación de los estudiantes. En el mismo sentido, Vega (2020) afirma que el desempeño del docente se evalúa con el propósito de mejorar la calidad educativa del estudiante; para tal efecto, se estipulan parámetros funcionales en la gestión de la reforma educativa.

Por otro lado, Camacho (2022) establece que el desempeño docente repercute de manera positiva, dependiendo de las variables curriculares que permiten su adecuación en el proceso de enseñanza. Sin embargo, de acuerdo con Alonso (2019), el docente tiene como base cualidades como la comunicación eficaz, la asertividad, el profesionalismo en su materia, la claridad explicativa, la escucha activa y la empatía. Aunado a ello, Posso y otros (2021) precisan que el docente actúa como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica diaria, teniendo en cuenta tanto la propia tarea educativa como el contexto en que se lleva a cabo.

El presente estudio se sustenta, metodológicamente, en el mapeo epistémico (Deroncele y otros, 2021), ya que se centra en la adquisición de dimensiones que toman en consideración las experiencias, que tienen como punto interpretativo el contexto y sus variables (históricas, sociales y culturales) con las que se analice (Miranda y Ortiz, 2020). De esta manera, las interpretaciones sobre los cambios curriculares pasan a ser observadas a través del ambiente donde se esté desarrollando el proceso educativo.

El enfoque utilizado fue el cualitativo, debido a que el procedimiento abarca la participación de actores sociales, además de diferentes variables que permiten considerar nuevas fuentes de información (Guevara y otros, 2020). La configuración de la investigación cualitativa se estructura en la realidad social desarrollada a través de la interacción de diversos puntos de vista —de los alumnos, los profesores y la comunidad educativa—, y sugiere mejoras continuas (Cerrón, 2019).

Este enfoque requiere que se tome una posición epistemológica en la recopilación de datos (Ramírez y Arbesú, 2019). Asimismo, con respecto a la línea de tiempo, se destaca que el tipo de estudio es transversal, porque

centró su interés en conocer un fenómeno en un momento determinado. Los estudios transversales se basan en el análisis de una variable representativa para verificar su frecuencia en un tiempo específico (Cataldo y otros, 2019). A su vez, esta es una investigación explicativa, ya que mediante una codificación de los datos recabados se explica la influencia de un fenómeno para la revisión de resultados con base real (Ramos, 2020).

Es así que los instrumentos se construyeron en cuatro etapas: revisión de literatura e identificación de categorías; definición conceptual y derivación de interrogantes con base en los conceptos; revisión y precisión con el asesor, y el juicio de los expertos; y redacción de la guía de entrevista semiestructurada. Esto último, según Ríos (2019), se desarrolla con preguntas elaboradas en el momento de la conversación, utilizando una línea temática de base para la recopilación de datos.

También se aplicó la visualización de las competencias del docente en el aula durante la actuación curricular, para identificar algunas prácticas que muestren lo recabado en la entrevista y el análisis de los documentos de uso pedagógico. De acuerdo con Loayza (2020), esta es una práctica de investigación cualitativa que establece la recopilación de datos por diferentes formatos de entrevistas —en grupo, individuales, estructuradas, semiestructuradas, entre otros.

Finalmente, se analizaron los documentos que evidencian la actuación curricular del docente con base en sus percepciones. En ese aspecto, García (2019) afirma que el método comparativo constante se forma por el estudio empírico y su relación con la teoría fundamentada; de esta forma, el investigador puede analizar e interpretar las variables de estudio. Se alcanzan las comparaciones constantes a través de la relación entre el uso de la teoría para analizar los datos que se recopilaron en un momento determinado.

La gestión de los datos se realizó a través del soporte informático ATLAS. ti, lo que permitió recurrir a los datos las veces necesarias para su análisis, comparaciones e identificación de semejanzas y diferencias. Las entrevistas semiestructuradas, documentos de los docentes y observaciones recogidas en cuadernos de campo se ingresaron al *software* y se agruparon por categorías y subcategorías, formando esquemas de conceptos para recuperarlos y enlazarlos en la discusión. Finalmente, el objeto de estudio alcanzó la lógica cualitativa a través de la triangulación que unió los argumentos teóricos, la revisión de literatura y los antecedentes para generar conceptualizaciones lógicas como resultado, tal y como se puede observar en la Figura 1.

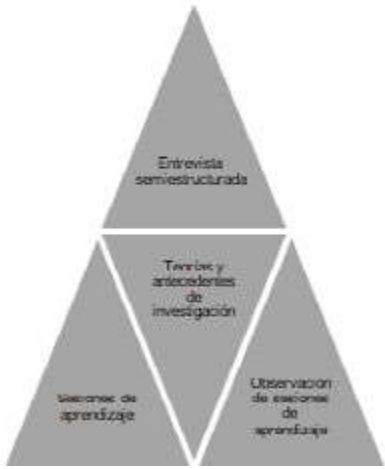


Figura 1: Análisis de información, sincronización y discusión de la teoría y antecedentes de investigación

El muestreo cualitativo fue intencional. Se seleccionaron 8 docentes que permanecieron en el aula durante las etapas de implementación de los cambios curriculares 2005, 2009 y 2016, de un total de 160 docentes del área de comunicación, con 1 a 35 años de servicio, que, además, cuen-

tan con potencial de entrega de información. De ellos, 6 participaron en la investigación y 2 permitieron la validación de instrumentos.

Al respecto, Hernández y Carpio (2019) destacan que el tipo de muestreo cualitativo intencional permite hallar con precisión grupos aparentemente típicos, lo cual otorga objetividad a la investigación. A su vez, considera la subjetividad de los participantes, cuida su anonimato y la información recabada tiene confidencialidad; por lo tanto, se pidió el consentimiento informado de los participantes para aplicar la entrevista y así recabar sus documentos de planificación e ingreso a sus aulas.

En la investigación cualitativa es necesaria la creación de categorías en las que la validación de las conclusiones se logra por medio de la interacción, el diálogo y la vivencia, que se van concretando mediante consensos originados a partir del ejercicio en los procesos de observación, reflexión y diálogo (Palacios y otros, 2020). La Tabla 1 detalla categorías en tres columnas: la primera muestra la categoría general, mientras que la segunda muestra las subcategorías que emergieron al analizar los datos

Tabla 1: Categorías y subcategorías de estudio

Categorías emergentes	**Subcategorías**
Categoría 1: Cambios curriculares	1.1 Percepción del docente 1.2 Cambios curriculares 1.3 Ejecución del currículo
Categoría 2: Desempeño docente	2.1. Formación inicial 2.2. Cambios curriculares en el desempeño docente 2.3. Reflexiones de la práctica pedagógica

DESARROLLO

Resultados

En este apartado se destacan los resultados hallados, los cuales surgen de las categorías y subcategorías que emergieron en la investigación. En este sentido, los datos obtenidos mediante la aplicación de la entrevista se transcribieron en el formato Word, posteriormente haciendo uso del software Atlas ti. Las sesiones planeadas y el registro de observación registradas en el cuaderno de campo, se incluyeron en el programa. Seguidamente, fueron codificadas las observaciones memorísticas partiendo de los procesos, indicadores y de los incidentes y eventos que formularon los entrevistados, registrándoles en el margen lateral respectivo

para ejecutar una categorización abierta. Finaliza con la agrupación de las categorías y subcategorías identificándose las diferencias, semejanzas y constancias que existen entre estas, denominada categorización axial. En la figura 2 se presenta la forma gráfica los resultados generados.

Figura 2. Datos asociados a influencia del cambio curricular en el desempeño docente. Tomado del organizador de datos del programa Atlas ti.

Como parte de este proceso, los datos analizados fueron la base del proceso de triangulación según una lógica cualitativa con el fin de profundizar en el tema de estudio. Para ello, se llevaron a cabo cruces entre la información proporcionada por los en-

cuestados, evidencias de sesiones de aprendizaje registradas en diarios de campo y el resultado del análisis documental. Al analizar sincrónicamente la composición cualitativa de los datos, se combinaron con la estructura de discusión teórica del marco y los antecedentes de investigación para formar un nuevo concepto teórico, lo cual se detalla a continuación.

Cambios curriculares

En esta categoría se muestran los resultados en relación con la percepción y concepción docente sobre los cambios curriculares, en su ejercicio y en relación con los estudiantes a su cargo. De acuerdo a los resultados obtenidos, el docente considera que el cambio curricular es impuesto desde niveles de mando superiores, lo cual desmerece su labor, no atiende sus necesidades, pero impone mayores exigencias. En consecuencia, su participación en la implementación es distante, y deja de lado su verdadero rol.

Percepción del docente

En la entrevista realizada a los participantes aparecen afirmaciones que muestran el rol del docente como ejecutor de planes y programas, donde, desde su perspectiva, es ajeno a sus intereses pedagógicos. En los procesos de implementación, el docente siente que la presencia de este documento prescriptor es contraproducente a su voluntad y profesionalismo. De lo aportado, se infiere que el currículo no es el recurso que guía el trabajo pedagógico del docente desde una posición más creativa; al contrario, este se le impone y, desde su percepción, se prescribe sin tomar en cuenta su actuación.

Otro hallazgo se concentra en el cambio curricular, que aparecen como prescripciones que nunca consideran el rol que desempeña el docente. El responsable de la implementación, más bien, va en detrimento de su voluntad, y es contraproducente a su profesionalismo y experiencia, lo cual genera escepticismo para considerar al currículo y sus cambios provechosos para la educación. Los testimonios de los participantes muestran que, pese a ser ellos el eje de todo desarrollo curricular, su actuar se basa, en mayor medida, en su experiencia.

El cambio, desde su percepción, alcanza también al nivel de formación de los docentes, cuyos logros dan sentido a la ejecución curricular, y esta a su vez garantiza su desempeño. La lógica de un cambio genera conflictos si no existe un objetivo claro, y el constante cambio hace difícil la comprensión de su ejercicio. Al no entender, el docente tiene que esforzarse por sí mismo, hecho que plasma una crítica concisa ante los cambios.

Ejecución del currículo

La perspectiva de un cambio curricular es la innovación del proceso de enseñanza para beneficio del estudiante. Sin embargo, este objetivo, desde la perspectiva docente, es perjudicial. El participante manifiesta este testimonio a partir del análisis de su situación en el aula, donde ingresa a una etapa de aprendizaje debido a cada cambio curricular; al experimentar con el estudiante, este documento no responde a sus necesidades académicas.

De lo anterior se resalta también la experiencia docente que valida su comprensión curricular durante la atención a los estudiantes, y al no lograr la comprensión total de este, pierde la oportunidad de brindar aprendizajes pertinentes. Esta realidad conlleva a la frustración en los procesos de mediación curricular.

Desempeño docente

Esta categoría muestra los resultados que permiten explicar la percepción del docente, a partir del análisis de su formación inicial y las reflexiones de su práctica pedagógica en un entorno de cambio del currículo que incide en su desempeño.

Formación inicial

Cuando el docente observa cambios constantes en el currículo, recurre a su formación inicial para afrontarlos. En este apartado, se señala que los participantes obtuvieron su licencia para la docencia en el 2005; por ello, fueron afectados por diversos cambios en tres etapas marcadas. Así, las perspectivas basadas en su formación inicial son relevantes para analizar el reto de acomodar sus concepciones a los cambios. Para los docentes, su formación inicial resulta trascendente para enfrentar los cambios curriculares.

La incongruencia detectada en su formación y el requerimiento de su desempeño, aparecen mediante la reflexión de su práctica, entendida esta como una configuración que relaciona su formación inicial con la nueva experiencia que adquiere. Estos aspectos marcan su desempeño frente a los cambios curriculares que se le imponen, siendo aquellos los que priorizan la ejecución de la normativa curricular antes de alcanzar los aprendizajes determinados.

Cambios curriculares en el desempeño docente

Con base en la información presentada, se obtuvo que el currículo emite un razonamiento crítico sobre el lenguaje, basado en ejercicios aislados de categorías lingüísticas que no aportan críticas sobre fenómenos textuales. De esta forma, el participante no toma en cuenta lo planificado y no ejecuta acciones concretas.

En consecuencia, la abstracción y sobresaturación de conceptos, como se observa en el siguiente fragmento documentario de las sesiones de aprendizaje aplicadas en el aula, muestra también dificultades para tener una planificación adecuada. El cartel une elementos del currículo del 2017 (Currículo Nacional de la Educación Básica) y el Diseño Curricular de la Educación Básica Regular de 2009, los mismos que no se integran para realizar las actividades. En la tabla 2, se aprecian los aspectos curriculares que son considerados en la planificación.

Tabla 2.

Aspectos curriculares considerados en la planificación

Cartel de aprendizajes esperados			
Competencias/ capacidades	**Desempeños**	**Evidencia de aprendizaje**	**Instrumentos de evaluación**
Escribe diversos tipos de textos en lengua materna. Adecúa el texto a la situación comunicativa.	Adecúa el texto a la situación comunicativa considerando el propósito. Escribe textos de forma coherente y cohesionada.	Realiza con sus pares las actividades propuestas en el contenido temático.	Lista de cotejo
Enfoque transversal	**Valor**	**Actitudes que suponen**	
Búsqueda de la excelencia.	Superación personal.	Disposición a adquirir cualidades que mejorarán el propio desempeño y aumentarán el estado de satisfacción consigo mismo y con las circunstancias.	

Fuente: Fragmento de elaboración propia con base en el análisis documental de las planificaciones de sesiones de aprendizaje.

De lo afirmado, se infiere la postura que toma el docente frente a la ejecución curricular, a la que considera como un documento difícil de comprender y aplicar. La integración de los componentes de una planificación basada en el currículo no facilita en el docente la unión de elementos que promuevan aprendizajes en sus estudiantes, algo que opaca el desarrollo de su creatividad. Un hecho más que se suma a la dificultad que le genera el haber sido formado para un contexto educativo distinto al que enfrenta actualmente. De la misma forma, los cambios curriculares se aplican mediante estrategias de apoyo para el desarrollo del desempeño docente.

Reflexiones de la práctica pedagógica

Los docentes parten de su motivación intrínseca para afrontar los diversos cambios; esto trajo resultados óptimos y una perspectiva de mejora formativa. Los participantes resaltan este enfoque de autorrealización, apelando a cursos virtuales, trabajo en pares y estudio de hechos curriculares. De este modo, los docentes no se quedan en el plano de sus percepciones esperando que otros solucionen sus dificultades; por el contrario, partiendo de su motivación, buscan revertir los problemas, a fin de garantizar su formación y, por lo tanto, comprenden que su desempeño debe acomodar sus concepciones del currículo a medida que va cambiando.

A partir de los resultados presentados, se establece la discusión por cada una de las categorías definidas en el presente artículo, en cuyos resultados se observan claros contrastes con las políticas educativas que mantienen la iniciativa sobre los cambios curriculares. Así bien, en un primer acercamiento, se destaca el currículo como documento rector de toda política educativa que pretende ser implementada de manera participativa y comprometida por los docentes, a fin de lograr sus propósitos. Sin embargo, ya que sus cambios son recurrentes, se perciben como documentos frustrantes que influyen en la intención de mantener la iniciativa y continuidad hacia un modo congruente de trabajo.

Discusión de resultados

Es preciso destacar que la percepción es un hecho fundamental para el desempeño docente; sin embargo, las dificultades observadas pueden ser superadas desde la motivación intrínseca basada en la responsabilidad de enseñar por parte de los docentes, quienes tienen el objetivo de hacer frente a cada cambio curricular que se les presenta. Al respecto, Castañeda (2021) manifiesta que el desarrollo de la creatividad, el compromiso y la personalidad del docente para generar procesos de aprendizaje es indispensable; y son sostenibles en el tiempo cuando parte desde su interiorización.

Otro hallazgo en esta categoría es la actuación curricular del docente desde su práctica cotidiana, la cual no necesariamente considera el currículo y sus cambios. El detenerse en el análisis de cada proceso de reforma se toma en cuenta como una pérdida de energía y tiempo, considerando la sobrecarga de tareas administrativas. De acuerdo a Cóndor y Remache (2019), esta sobrecarga se genera debido a la constante asistencia a reuniones, formaciones, repasos y preparación de actividades para los programas de la institución. Por lo tanto, los docentes utilizan demasiado tiempo para aprender y seguir los diversos cambios curriculares; por lo cual es pertinente la elaboración de estrategias para regular las horas administrativas del docente.

Para Espejo y otros (2020), los docentes deben ser activos en procesos de rediseño curricular a pesar del poco tiempo del que disponen, ya que es crucial que aporten desde la experiencia en el actuar pedagógico. Herrera (2019), a su vez, señala que

es necesario reducir la separación, claramente presente, entre la teoría y la práctica, y entre la investigación y la aplicación, especialmente en los procesos formativos de los docentes.

En referencia a la ejecución del currículo, Contreras y otros (2019) señalan que muchos docentes que suelen exigir una capacitación adecuada y la dotación de recursos no se involucran en el desarrollo curricular. En contraste, acerca de esta posibilidad transformadora, Espejo y otros (2020) mencionan que los docentes que se involucran con las diversas etapas del proceso llegan a generar comprensiones que les producen cambios de perspectivas. Por lo tanto, es posible el cambio de perspectivas para los docentes que logran involucrarse.

De igual forma, la actuación curricular del docente aparece como una forma de cumplir deberes, mas no como una forma de mejorar las competencias de los estudiantes. Esto, según Espejo y otros (2020), es un aspecto que, desde la percepción docente, ocurre porque su actuación se basa en una práctica arraigada, la cual, a comparación de los nuevos planteamientos del currículo dado en periodos de tiempo consecutivos, sí garantiza su labor y direcciona el propósito de aprendizaje en el cual se basa el trabajo en el aula.

Por otro lado, es preciso entender que uno de los factores del desempeño que inciden en la perspectiva docente del cambio curricular es su formación inicial, la cual no tiene el suficiente soporte para comprender las diversas reformas y ponerlas en práctica. En relación con ello, Carrillo y Martínez (2021) plantean que las percepciones de los docentes en relación con la aplicación ponen al descubierto la variedad de miradas que plantea la dificultad de lograr la construcción de un nuevo paradigma curricular.

En cuanto a la percepción docente, y de acuerdo a lo recabado, los cambios curriculares son mal percibidos y no solo afectan su labor, sino que, según Zambrano y otros (2020), conllevan a la desatención de las necesidades del estudiante. Esto dificulta la integración en el docente como mediador entre el estudiante y sus procesos de aprendizaje, situación que puede ser resuelta a partir de un adecuado acompañamiento pedagógico.

Se destaca una gran debilidad frente al deber de alcanzar una gestión curricular creativa que promueva el trabajo en equipo, por lo que se debe validar la experiencia para seguir aprendiendo, como un anhelo docente estrechamente relacionado con su formación. Por lo tanto, para Espejo y otros (2020), las instancias generadoras de políticas educativas deben tomar en cuenta el acompañamiento de la práctica pedagógica de manera constante, a fin de garantizar la implementación curricular de manera efectiva.

Es importante reflexionar sobre la práctica pedagógica. En ese punto, el diseño curricular es un elemento que influye en los procesos de las instituciones educativas. Tal efecto sirve de guía para desarrollar las actividades pedagógicas y administrativas por el docente, estableciendo formas de implementación que varían de acuerdo al contexto en el que se aplican (Zambrano y otros, 2020), a las necesidades educativas de los estudiantes y al ejercicio docente.

Así bien, dentro de las estrategias para mejorar las prácticas pedagógicas se encuentran las mesas de trabajo, las cuales transforman las percepciones sobre la participación de los estudiantes. De acuerdo a Reyes (2020), la experiencia en estos procesos se convierte, para algunos profesores, en una oportunidad de reflexionar a profundidad sobre la propia práctica docente, con lo que se busca contribuir a la búsqueda de alternativas para el logro de los propósitos educativos y la innovación. De

igual modo, según Carrillo y Martínez (2021), es necesario destacar el rol que desempeñan los docentes como actores fundamentales en la interpretación, análisis crítico del significado de las políticas curriculares institucionales y de su desarrollo, para que estos se orienten a transformaciones que tengan un impacto significativo en los procesos formativos.

CONCLUSIÓN

Las aplicaciones de los cambios del currículo dificultan la labor del docente, lo cual conlleva a que sus acciones se basen en prácticas tradicionales que traen consigo desde su formación inicial, que no brindan soporte para nuevos enfoques educativos.

Es importante asumir que el cambio curricular es un proceso dinámico permanente, que requiere de la participación comprometida del docente, lo que permitirá que el estudiante desarrolle adecuadamente sus competencias. En este sentido, la percepción docente ocupa un espacio fundamental para toda implementación curricular; por lo tanto, las políticas curriculares deben tomar en cuenta su participación a partir de la experiencia validada en el aula.

Finalmente, las limitaciones del presente estudio se dirigen a la dificultad para contrastar la información otorgada por los docentes entrevistados. A su vez, el corte de tiempo impidió conocer cambios que pudieron darse en la percepción de su rendimiento; asimismo, se desconocen sus factores originarios. Pese a ello, el estudio representa un aporte significativo en el tema educativo, debido a que los cambios curriculares son utilizados como herramientas de debate en el proceso de enseñanza.

REFERENCIAS

ABOAGYE, Emmanuel y YAWSON, Joseph. (2020). Teachers' perception of the new educational curriculum in Ghana. *African Educational Reseach Journal*, Vol. 8, No. 1, pp. 6-12.

AHUMADA, Víctor y SÁNCHEZ, Alex. (2022). Resistencia al Cambio de los Docentes de un Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado de Lima frente al Proceso de Licenciamiento Institucional. *Revista Electrónica En Educación y Pedagogía,* Vol. 10, No. 6, pp. 152-166.

ALONSO, Pilar. (2019). Evaluación del desempeño docente o pedagogía. *Perfiles Educativos,* Vol. 40, No. 164, pp. 65-81.

ÁLVAREZ, Guiliana. (2020). Evaluación del desempeño docente en Instituciones Educativas Públicas. *EDUSER*, Vol. 7, No. 1, pp. 32-40.

ARAQUE, Clara y ARAQUE, Belcy. (2022). Docencia, práctica educativa y cambios curriculares. Un todo complejo y retador. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería,* Vol. 10, No. 1, pp. 93-99.

AYALA, Carlos. (2020). Intercultural competences: Impacts of the workshop "communicating" on intercultural sensitivity of university teachers. *Revista Electronica Educare,* Vol. *24, No.* 3, pp. 1-17.

CAMACHO, Irving. (2022). El Desempeño Docente y su Implicación en la Enseñanza Teaching Performance and its Implication in Teaching. *Revista de Formación Estratégica,* Vol. *6, No.* 2, pp. 105-120.

CARDONA, Juan, VELÁSQUEZ, José, CATAÑO, Diego, BOTERO, María, RICO, John y JARAMILLO Rodrigo. (2020). Política educativa en Colombia: cambios y reestructuraciones desde los ochenta hasta el inicio del nuevo siglo. *Brazilian Journal of Development,* Vol. 6. No. 5, pp. 26793-26809.

CARRILLO, María y BENAVIDEZ, Benigno. (2021). Percepciones de docentes sobre la flexibilidad curricular: un estudio de caso. *Revista Educación*, 137-154.

CASTAÑEDA, Doris. (2021). Modelo de gestión del talento humano por motivación intrínseca para el desempeño profesional de los docentes. ***Sinergias Educativas,*** Vol. 6, No. 2.

CATALDO, Ricardo., ARANCIBIA, Marcelo, STOJANOVA, Jana y PAPUZINSKI, Cristian. (2019). Conceptos generales en bioestadística y epidemiología clínica: estudios observacionales con diseños transversal y ecológico. ***In Medwave,*** Vol. 19, No. 8.

CELIS Adriana. (2022). Managerial practices as a cause of teacher discomfort in Higher Education. ESCOMP-IPN case. VISUAL Review. ***International Visual Culture Review / Revista Internacional de Cultura Visual,*** Vol. 10, No. 4.

CERRÓN, Waldemar. (2019). La investigación cualitativa en educación. ***Horizonte de La Ciencia,*** Vol. 9, No. 17.

CÓNDOR, Beatriz y REMACHE, Manuel. (2019). La evaluación al desempeño directivo y docente como una oportunidad para mejorar la calidad educativa. ***Cátedra,*** Vol. 2***, No.*** 1, pp. 116-131.

CONTRERAS, Onofre, GONZÁLEZ, Irena, y GIL, Pedro. (2019). The difficulty of implementing teaching-based competencies in Spain. ***Education Policy Analysis Archives,*** Vol. 27, No. 121. Pp-1-24

DERONCELE, Angel, GROSS, Ramiro y MEDINA, Patricia (2021). El mapeo epistémico: herramienta esencial en la práctica investigativa. ***Revista Universidad y Sociedad,*** Vol. 13, No. 3, pp. 172-188.

ESPAÑA, Yolanda y VIGUERAS, José. (2021). Artículo Original Curricular Planning in Innovation: An Essential Element in the Educational Process. ***Revista Cubana de Educación Superior,*** Vol. 40, No. 1. Pp.1-17.

ESPEJO, Roberto, ROMO, Verónica y CÁRDENAS, Karín. (2020). Desarrollo docente y diseño curricular en educación superior: Una sinergia necesaria para mejorar la calidad de la educación***. Estudios Pedagogicos,*** Vol. 46, No. 2, pp. 7-23.

GARCÍA, Pablo D. (2019). El método comparativo constante y sus potencialidades para el estudio de políticas educativas para la escuela secundaria en Latinoamérica. ***Revista Latinoamericana de Educación Comparada,*** Vol. 10, No. 15, pp. 27-43.

GUEVARA, Gladys, VERDESOTO, Alexis y CASTRO, Nelly. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). ***Recimundo,*** Vol. 4, No. 3, pp. 163-173.

HERNÁNDEZ, Carlos y CARPIO, Natalia. (2019). Introducción a los tipos de muestreo***. Alerta Revista Científica Del Instituto Nacional de Salud***, Vol. 2, No. 1, pp. 75-79.

HERRERA, Jhan. (2019). Formación docente a nivel de postgrado en Latinoamérica. ***Cultura Educación y Sociedad,*** Vol. 10, No. 2, pp. 97-108.

LOAYZA, Edwar. (2020). La investigación cualitativa en Ciencias Humanas y Educación. Criterios para elaborar artículos científicos. ***EDUCARE ET COMUNICARE: Revista de Investigación de La Facultad de Humanidades,*** Vol. 8, No. 2, pp.56-66.

ZAMBRANO, José, BRAVO, María, ZAMBRANO, Henry y BASURTO, Manuel. (2020). Diseño curricular como factor determinante para mejorar la calidad educativa en educación secundaria del Ecuador. ***Dominio de las Ciencias***, Vol. 6, No. 3, pp. 261-275.

MEROÑO, Lourdes, CALDERÓN, Antonio, ARIAS, José, y MÉNDEZ, Antonio. (2019). Modelo de predicción para la inclusión de las competencias en el currículo de educación primaria según la percepción del profesorado de la Región de Murcia. ***Cultura y Educación,*** Vol. 31, No.1, pp.31-66.

MIRANDA, Sorangela y ORTIZ, Jorge. (2020). Los paradigmas de la in-

vestigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo,* Vol. 11, No. 21. Pp. 1-18.

PALACIOS Diego, HIDALGO Felipe, SUAREZ Noemi y SAAVEDRA Paulina. (2020). A critical review of educational policies in the neoliberal era: The chilean case. *Cadernos de Pesquisa, Vol.* 50, No. 175, pp. 30-54.

POSSO, Richars, PEREIRA, Martha, PAZ, Bertha y ROSERO, Milton. (2021). Educational management: Key factor in the implementation of the physical education curriculum. *Revista Venezolana de Gerencia,* Vol. 26, No. 5, pp. 232-247.

RAMÍREZ, Angélica y ARBESÚ, María. (2019). El objeto de conocimiento en la investigación cualitativa: un asunto epistemológico. *Enfermería Universitaria*, Vol. 16, No. 4. Pp. 424-435

RAMOS, Carlos. (2020). Alcances de una investigación. *CienciAmérica,* Vol. 9, No. 3, pp. 1-6.

REYES, Alejandro. (2020). Adolescentes, formación ciudadana y participación: una reflexión desde la escuela secundaria. *Revista Política y Cultura,* Vol. 53, No. 1, pp. 131-153.

RÍOS, Karla M. (2019). La entrevista semi-estructurada y las fallas en la estructura. La revisión del método desde una psicología crítica y como una crítica a la psicología. *Caleidoscopio. Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, Vol. 23, No.41. Pp. 65-91.

VEGA, Luz. (2020). Gestión educativa y su relación con el desempeño docente*. Ciencia y Educación,* Vol. 1, No.2, pp.18-28.

ENCUENTROS | Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico pp: 338-349

COMPETENCIA DIGITAL Y ACTITUD HACIA EL CAMBIO: REFLEXIONES TEÓRICAS Y EMPÍRICAS SOBRE LA TRANSFORMACIÓN DE LA CULTURA EN UNIVERSIDADES NACIONALES DE LIMA

Digital competence and attitude towards change: theoretical and empirical reflections on the transformation of culture in national universities of Lima.

Aram Roosell Simangas Villalobos
Universidad César Vallejo. Lima, Perú.
asimangasv@ucvvirtual.edu.pe
https://orcid.org/0000-0002-3326-3953

Moisés David Reyes-Perez
Unidad Académica de Estudios Generales, Universidad Norbert Wiener. Perú.
moises.reyes@uwiener.edu.pe
https://orcid.org/0000-0002-9429-8965

Antony Esmit Franco Fernández
Universidad César Vallejo. Chiclayo, Perú.
faltamiranoae@ucvvirtual.edu.pe
https://orcid.org/0000-0002-1495-4556

Johan Pablo Jaime Rodríguez
Universidad César Vallejo. Chiclayo, Perú
jjaimero@ucvvirtual.edu.pe
https://orcid.org/0009-0004-7761-6628

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.11121953

RESUMEN

Se analiza la relación entre las variables competencia digital y actitud hacia el cambio en el contexto de universidades nacionales de Lima, a partir de el enfoque interaccionista, con el fin de destacar efectos del uso de la tecnología en la transformación cultural. Se implementó un diseño no experimental. Los resultados arrojan que el 57.06% determinó que la variable competencia digital es "alta" en lo que respecta a la variable actitud hacia el cambio, superando ésta el 58.3% en el nivel "buena". Además, el 38.65% percibe la competencia digital como "media" y solo un 4.9% como "baja", relacionándose con un bajo nivel de actitud al cambio. Se analizan los resultados desde los aportes de Goffman (desde el contexto de la llamada Escuela de Palo Alto), pudiendo interpretarse como un impacto de las nuevas interacciones figura/fondo promovidas por la tecnología en el desarrollo de competencias y en las nuevas representaciones sociales en general.

Palabras claves: Competencia digital; actitud al cambio; cambio cultural; representaciones; comunicación digital.

ABSTRACT

We analyzed the relationship between the digital competence and attitude towards change variables is in the context of national universities in Lima, based on the interactionist approach. We wanted to highlight the effects of the use of technology on cultural transformation through the idea of change. For doing so, we implemented a non-experimental design was, showing that 57.06% of new digital assets users consider that their digital competence variable is "high" and, with regard to the attitude towards change variable, they show a particularly high rank: 58.3% at the "good" level. Furthermore, 38.65% perceived digital competence as "medium" and only 4.9% as "low", relating them to an attitude towards change variable low level. The results were analyzed from Goffman's contributions (in the context of the so-called Palo Alto School), and can be interpreted as an impact of the new figure/ground interactions fueled by technologies, on the development of competencies and on new social representations in general.

Keywords: Digital competence; attitude to change; cultural change; representations; digital communication.

RECIBIDO: 06/07/2023 ACEPTADO: 15/10/2023

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el factor *competencia digital* en las universidades suele abordarse frecuentemente desde la óptica de la gerencia académica y disciplinas afines (León *et al.*, 2018; Delgado *et al.*, 2022). Las plataformas, los reglamentos, y los diferentes documentos de planificación académica, dan cuenta de este fenómeno, buscando asociar el avance tecnológico con una educación competitiva y competente. A tal nivel que el sistema de gestión de calidad y la competencia digital son acordes discursivamente entre sí y presumen la demanda estudiantil (Ramírez, Bautista y Bazó, 2019). Esto sucede tanto a favor de los avances tecnológicos como en contra. Por ejemplo, en Inglaterra, país que cuenta con más de 260.000 universitarios, esto es, más del 30% del país, los estudiantes han exigido al gobierno que se les devuelva el importe de sus matrículas debido a que la calidad de enseñanza *online* no se equipara a lo pagado. Asimismo, en Corea del Sur, el 43% de los estudiantes de 20 escuelas de negocios de ese país, señalan que los servicios estudiantiles y académicos, auspiciados por fuertes componentes tecnológicos, no brindan la calidad de la exigencia profesional (UNESCO, 2021).

Sin embargo, el análisis adolesce de comprender si tal relación produjo cambios en la cultura de tal manera que pueda indicarse un acercamiento a cambiar de los relojes coyunutrales y estructurales de la sociedad, sobre los que pueda ser posible predecir políticas futuras con más acierto (Castro Aniyar, 2022)

En todos estos contextos, la génesis que inició el aceleramiento de medios digitales académicos, pero que también evidenció puntos débiles en la estructura organizacional de la universidad, fue el contexto pandémico. Independientemente de que estos fenómenos puedan poner en relieve que la adecuación y actualización en la capacitación a través de herramientas TIC por parte de los usuarios no ha sido desarrollada responsablemente desde antes ni inmediatamente después del aislamiento social (Salazar y Lescano, 2022), ha quedado pendiente el estudio a profundidad acerca del impacto que este proceso produjo en la cultura.

En otras palabras: se ha presumido que el impacto de las TICs en la educación no han alcanzado los niveles satisfactorios en términos de planificación académica y gerencia de los procesos eduactivos, sobre todo en América Latina[1]. Pero ¿Se produjo alguna transformación relevante en el plano de los constructos culturales de América Latina a partir del fenómeno de las redes sociales y el uso de las TICs? ¿Hubo un antés y un después en la cultura, o solo se trató de un accidente que involucró el aceleramiento del uso de medios tecnológicos sin mayor connotación? A partir de estas preocupaciones, este trabajo trata de medir lo que pareciese intititiva y prenocionalmente una realidad: que mejoró la actitud al cambio social luego del impacto de las TICs y el aumento consecuente de las competencias digitales en estos últimos años. Por ello, esta preocupación tratará de proponer la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál fue la relación entre la *competencia digital* y *actitud hacia el cambio* en los usuarios?

1 Los resultados no han sido los esperados (Martínez, 2021). Un ejemplo es el caso de los sistemas de gestión de calidad en las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador (UEP). Una investigación resaltó como resultado que un 5% de UEP aseveran que en sus instituciones no se ha implementado ninguna política para guiar la gestión de calidad ni tomar acciones para una mejora continua (Chiquito y Loor, 2022). Otra problemática que afronta la universidad es lo que informó la UNESCO donde, en América Latina y el Caribe, casi el 45% de las familias no cuentan con una conexión fija a internet. En esta situación, se encuentran también los docentes y estudiantes universitarios, quienes no tendrán las facilidades para fortalecer sus competencias digitales (Unesco, 2021).

Para ello, se hará foco en los procesos de educación en el contexto de las universidades nacionales (públicas) de Lima, como una primera muestra de fenómeno. Se han escogido estas universidades porque, dado su carácter gratuito, no desacentúan componentes como, por ejemplo, "ausencia de internet", "analfabetismo digital", "tradiciones", "culturas no normativas", "ausencia de computadores/telefonía digital" que son característicos de la complejidad de clase en los países latinoamericanos. Lo contrario, esto es, estudiar el fenómeno desde las universidades privadas, conllevaría a la simulación de una muestra que ha sembrado bases culturales diferentes con relación a las nuevas tecnologías y que, por tanto, no reflejarían la realidad de la educación de las mayorías.

El trabajo es de suma relevancia, pues será un aporte teórico valioso para los futuros funcionarios públicos que tengan como objetivo concretizar la gestión de calidad a partir de una *actitud de cambio*, la predicción de políticas asociables (Castro Aniyar, 2022) y fomentar la misma discusión académica sobre la materia.

Medición del impacto de las competencias digitales en la transformación cultural

Como primer antecedente nacional se encuentra la publicación de los autores Montalvo, Camac, García *et al.* (2022) quienes llegaron a la conclusión de que sí existe una relación significativa entre competencia digital y habilidades investigativas del docente, siendo su coeficiente de correlación el de 0,637. Sin embargo, todo esto sucede a pesar de que Rodríguez (2021) concluyó que casi la totalidad de los docentes universitarios se encuentran en un nivel elemental y básico respecto al manejo de las tecnologías de información y comunicación en Perú.

Pero el impacto, en términos de la teoría de la comunicación, de la antropología, y la epistemología, está lejaos de ser superficial, por lo que el enfoque administrativo o terminológico (Agreda, Hinojo & Sola, 2016; Gisbert, González & Esteve, 2016) sigue siendo insfuciente.

Por ello, para los intereses de la investigación, los autores base de esta variable serán Aguado (2004), un intérprete hispanoamericano de la llamada Escuela de Palo Alto, que actualiza sus consceptos en el contexto regional, y Erwin Goffman (2013), como uno de sus fundadores. Ellos tienen la virtud de definir al fenómeno del cambio digital desde el poder contructivo que tienen las interacciones sociales sobre la cultura, de modo que la adquisición de conocimientos técnicos y destrezas, son figuras que solo pueden ser comprensibles en la realización de fondos o contextos de nuevos momentos epistémicos. La figura, esto es, y en este caso, la nuevas competencias digitales, configurarían la existencia de una realidad diferente, en la perspectiva de la evolución histórica del pensamiento, a través del específico marco comunicacional que impone el mundo digital.

Este debate se incorpora a uno de los debates esenciales en ciencias sociales: el efecto del cambio en la comunicación sobre el cambio de los universos simbólicos. La antropología y, sobre todo, Goffman, han hecho enorme hincapié en la fuerza que tienen las micro relaciones sobre el cambio social estructural. Pero esta escuela es cuidadosa en creer que tal proceso puede ser mecánico o automático. Mientras que Foucault observaba la importancia de la evolución de los modos producción en la facilitación del canalización del cambio del lenguaje hacia las estructuras[2],

2 Foucault entendía que las palabras tenían un efecto transformador sobre el lenguaje y éste sobre el conocimiento cosmovisual que una sociedad hacia sobre sí misma en el campo de las transformaciones estructurales e históricas, dimensión que el autor denominaba simplemente "conocimiento" o "episteme". No toda palabra tenía ese efecto, sino aquellas que eran permitidas en la pragmática del conocimiento y la evolución

los construccionistas, muy de boga en este momento, han asumido que el cambio puede ser automático, puesto que la realidad solo es una percepción y es tan susceptible de construcción como la moda y los lenguajes (Berger & Luckmann, 1967).

En consecuencia, es relevante considerar que los cambios en las competencias digitales, por cuanto son componentes de la comunicación, la conducta y la cultura, y que, por consecuencia, son susceptibles de algún nivel de transformación en el fondo contextual de la percepción del todo.

Este debate ha sido zanjado por Castro Aniyar en su obra "El arte de la predicción social" reflexionando el futuro del delito y de la política criminal (Castro Aniyar, 2022). Allí, el autor separa el impacto de lo pequeño en lo grande en tres relojes: un reloj pequeño que actuando, como un engranaje menor, es inherentmenete menos capaz de producir un ciclo completo de cambios en engranajes mayores. Así, este reloj pequeño, asociable a la dimensión las palabras (habla), las modas, el ***ennui*** postmoderno, la función académico-docente, la mediática, entre otros del tipo, correspondería a las representaciones concretas que se materializan en la comunicación y que corresponderían al ***reloj situacional***. Paradójicamente para Goffman, que da importancia central a las micro relaciones sociales, este reloj, constituvo de la realidad misma, la comunicación concreta, requeriría una fuerza energéticamente muy grande por sí misma para mover el tiempo de los otros relojes: el reloj intermedio, o coyuntural, que representa el sistema político-jurídico, los programas nacionales o internacionales y el tiempo del cambio ideológico y, finalmente, el reloj estructural, que requiere de una energía de cambio mucho mayor, el cual representa los parentescos, los géneros, el modo de producción, las grandes dicotomías (bien/mal, arriba/abajo, adentro/afuera), la noción de Di's, y otras formas mas acabadas históricamente de realidad. Este último reloj es cercano a lo que Marx llamaba "la generalidad ilusoria" (Garrido y Montilla, 1999; Romano, 2007, p. 21; Marx & Engels, 1974).

Por lo cual, es pertinente preguntarse si cambios en las prácticas tecnológicas, constitutivas del primer reloj, pueden alcanzar el cambio social en el segundo, o incluso, el tercer reloj. A través del marco multifocal abierto por Castro Aniyar, el estructuralismo foucaultiano da una respuesta a esta posibilidad: El empleo de las competencias digitales, dentro del proceso de aprendizaje, refleja el avance hacia una sociedad competitiva, con nuevos referentes de éxito, el cual determinará, a su vez, el éxito del individuo (Krumsvik, Berrum & Jones, 2018), creando caminos a cambios dentro del modo de producción, y no solo mediante nuevos medios de producción. La llamada cuarta revolución industrial, abiriría el reloj estructural para permitir los cambios que ascienden desde el reloj más pequeño, como las comptencias tecnológicas, correspondiendo, según el modelo foucaultiano, a cambios estructurales en el tiempo.

El impacto de las competencias tecnológicas en el contexto cultural, según la Escuela de Palo Alto.

Etimológicamente la palabra información, centro del discurso sobre comunicación y cultura, significa configurar, construir una forma. La información, en si misma, implica la aparición de cambio. La redundancia, aunque sean insumos, no serían ***información***. De tal modo que todo lo que se aprende se incorpora a un sistema, porque los insumos "toman forma", esto es se adscriben a una relación gestaltiana entre figura y fondo. Por ello, las estrcuturas, figuras, identidades y alteridades se presentan como

material de la economía y sus necesidades (Foucault, 2005).

estructuras interrelacionadas. Esta idea concibe a la realidad toda como un acto de comunicación entre partes, siempre que ella sea comprensible mediante lenguaje (Aguado, 2004, p.12)

Esto lleva a considerar que toda figura, como las comptenecias digitales, son funciones de la realidad, comprendidas a través de las funciones del lenguaje, por lo cual, se adscribem en un contexto general, como es el mismo lenguaje o conocimiento (Aguado, 2004, p.13).

No solo las competencias digitales no escapan a esta lógica sino que, además, la explican:

> *"La Teoría Matemática de la Información, la Teoría de Sistemas y la Cibernética introducen las ideas de comunicación e información en el corazón de la cuestión del método de conocimiento, hasta el punto de que se considera a la información como la unidad de la que se compone el conocimiento y a la comunicación como el proceso por el cual puede incrementarse el conocimiento (Aguado, 2004, p.19).*

La "Sociedad de la Información y del Conocimiento", lo que incluye a las redes sociales, la interactividad global, la inteligencia artificial (Xiao, M. & Yi, 2020), la big data y la robótica, por ejemplo, proveen de una relevancia epistemológica tal que son los protagonistas de la nueva revolución cultural del siglo XX y XXI (Aguado, 2004, p.20).

Durante mucho tiempo, el pensamiento sobre la materia preponderaba una relación donde el conocimiento es exterior a la realidad. Esta es objetiva y es idealizada por las palabras. Esto sería ubicable en ideas fundacionales como ***El mito de la caverna de Platón***, el ***dualismo cartesiano***, la fenomenología de Kant, o bien, la ***teoría de la habitación oscura*** de John Locke.

Esta la visión que subsiste en el intertexto de la administración y gerencia acadñemica moderna. Pero, al identificar una relación entre la información y la formación de realidad, otras teorías, como el interacciosmo simbólico, muestran que el sujeto y el objeto, como la teoría y la praxis, como la razñon y los afectos, se contruyen mutuamente. Esta es la relación que se denomina "fenómeno" y que es visible en la obra de Heráclito, la biología aristotélica, las teorías constructivistas, la fenomenología de Schutz, la filosofía de Nietzsche, y el interaccionismo simbólico.

Desde esta perspectiva, y siguiendo a Jakobson, el lenguaje se presenta con una función referencial y una función pragmática/conativa. Esto es, entre el mensaje per se, y el mensaje incluido en el fondo contextual con el que el universo es comprendido. Esta última función es, propiamente, la cultura, el conocimiento o tambien llamado, el episteme. Es lo que se propone entender dinámicamente a la luz de cambios sucedidos en las figuras del reloj situacional.

Así, las competencias computacionales son más que un conjunto de técnicas. Su manejo dispone a los sujetos a comprender el fenómeno que las engloba, como un lenguaje de carácter global, de precisa configuración sintáctica, y que desacentúa la trascendencia de los semántico. La fluidez de la información se convierte así en la fluidez o liquidez de las relaciones sociales y de la cultura misma. Por ello, la actitud al cambio es fundamental para observar, o estimar, el carácter transformador de las prácticas:

> *"Para un observador, una serie de comunicaciones puede entenderse como una serie de intercambios en la que los participantes organizan los patrones de interacción, de modo que establecen iniciativas, reacciones, puntos significativos, ritmos de intercambio, etc. Se corresponde con lo que podríamos denominar* ***orden típico de las situaciones comunicativas****".*

Dado que los lenguajes computacionales (analógico y digital) son reflejos paralelos de los lenguajes humanos (natural y formal), se transfieren las maneras de pensar de un orden al otro, bivocalmente.

Una investigación posible, a mayor profundidad, podría demostrar, por ejemplo, a través de métodos como el *análisis de discurso*, o la *observación etnográfica*, que los lenguajes formal-humanos, no cibernético, han cambiado a favor de las lógicas lingüísticas digitales. La literatura de Palo Alto las describe como de extrema rigurosidad sintáctica, de pobreza semántica, con ausencia de ambigüedad del constructo semántico, y por tanto, la simplificación de la complejidad, o cierta pérdida de la multifocalidad de la condición humana (Aguado, 2004, p. 84).

La base de este fenómeno en el que la realidad de las pequeñas comunicaciones (las redes sociales, el uso de los sofwtares de comunicación, la big data, la intermediación de la IA, por ejemplo) transforma a la cultura como un todo se sostiene en la idea de que solo las pequeñas comunicaciones son la realidad concreta de las personas.

Goffman parte de la base de que la función conática pasa por el establecimiento de roles para hacernos ver de un determinado modo frente a otras personas. No mostramos nuestra realidad íntima, sino que nos comportamos como si se tratase de representaciones teatrales. Al interpretar un papel o rol mostramos cómo el medio de comunicación configura el mensaje.

Goffman (2013) utiliza el stock terminológico del mundo del teatro: el escenario, la práctica del rol, el vestuario, el tono de voz... Para él, la audiencia define el *yo* que conocemos, porque el yo social es suficientemente importante como para otorgar identidad: *debes ser quien dices ser*.

Las redes sociales y las nuevas competencias digitales no solo hacen esto sino que, al menos, a) amplifican al infinito el auditorio o audiencia, b) fortalece, mediante la edición y los efectos, de manera aun no limitada, los recursos de performacia teatral, c) crea y permite la adscripción a nuevos contextos inéditos de performacia, multiplicando los guiones y escenarios. Esto, abonado por el hecho de que se trasladan las comunicaciones naturales a las digitales, y por el hecho de sobre este nuevo interjuego se desarrollo el modo de producción y sus superviviencia, conlleva un enorme poder de cambio en la estructura social.

De tal modo que, gracias a Goffan, podemos entender que este fenómeno, como muy pocos de esta época, es susceptible de trasladar las prácticas del usuario cuando desarrolla creencias, opiniones y expectativas donde se resalta la importancia de estar actualizado en este tipo de competencias (Zárate, Gurieva y Arredondo, 2020; Caena & Redecker, 2019) a un impacto en el cambio o tranformación d el reloj coyuntural y estructural (Castro Aniyar, 2022).

Medición de la actitud hacia el cambio

La actitud al cambio es la que asume el usuario frente a las TIC, pero que dirige al orden social en su conjunto. Se define esta dimensión como la automotivación del usuario para estar dispuesto aprender el manejo de recursos tecnológicos (Zárate, Gurieva & Arredondo, 2020).

La actitud al cambio se encuentra organizada por 3 criterios o indicadores: Actitud ante las tecnologías emergentes (educación superior) para el uso en el proceso de enseñanza aprendizaje, actitud frente a las debilidades de las TIC y dificultades en su uso y accesibilidad, y percepción sobre la formación en TIC recibida para correcta utilización pedagógica en el aula (Agreda, Hinojo y Sola, 2016).

Forneron (2021) y Barajas y Orduz (2019) formulan una escala de valoración para conocer la percepción de la actitud hacia el cambio y la perciben como el desarrollo aspectos críticos (liderazgo, coordinación, estrategias...) para asumir resiliente-

mente un rol agente para transformar la estructura social. En este sentido, aunque no se trate de una variable totalmente determinante, indica afirmatividad: reconocimiento del cambio existente y participación en este proceso de cambio. Para poder medir este fenómeno, Forneron propuso la escala de actitud de cambio los cuales se dividen en las 3 dimensiones. La EAC (Escala de Actitud de Cambio) cuenta con una categoría que describe las creencias, comportamientos y sentimientos desarrollados por los individuos. La variable cuenta con tres dimensiones: actitud de cinismo (descongelamiento) frente al cambio, actitud de temor (cambio) ante el cambio y actitud de aceptación (recongelamiento) ante el cambio.

La primera dimensión se denomina cinismo, o descongelamiento desde la propuesta de Lewin, la cual consiste en conocer el nivel de insatisfacción que presente el estado actual de la organización, así como el conocer qué aspectos requieren un cambio urgente (Forneron, 2021). Asimismo, gracias a esta escala se puede conocer qué acciones se realiza para ir en contra del cambio; es por ello que los indicadores para esta dimensión serán la resistencia, credibilidad y proceso (Pérez, Vilariño y Ronda, 2017). Para que todos los interesados se involucren en este proceso, es menester reforzar la visión a futuro y los beneficios que traerá consigo (Barajas y Orduz, 2019). La segunda dimensión es el temor o cambio. Según (Forneron, 2021). se entiende como la adopción o el descubrimiento de nuevos valores, actitudes que asume la organización. Para la medición de este tópico, se recurrirá como indicadores a la actitud que tengan los colaboradores respecto al riesgo, reacciones e impacto (Pérez, Vilariño y Ronda, 2017).

Díaz (2018) acota que no todos los que pertenecen a la institución estarán abiertos al cambio en un primer momento, a pesar de explicar los beneficios de esta. Como tercera y última dimensión está la aceptación o también llamada recongelamiento. Según (Forneron, 2021), se comprende como la asimilación e incorporación de un nuevo estado de comportamiento que se obtuvo a través de mecanismos de apoyo y de refuerzo para que se pueda convertir en una nueva norma. Para que ellos se lleven a cabo, como indicadores de medición, se tuvo que conocer la actitud frente a los beneficios, trabajo en equipo y compromiso por parte de todos los involucrados en la organización (Pérez, Vilariño y Ronda, 2017).

Hay que resaltar que solo cuando la organización ha adoptado como "normal" las nuevas estrategias y metodologías, es ahí donde se podrá aceptar que se encuentran en la etapa del "recongelado" (Díaz, 2018).

MÉTODO

La tipología investigativa con la que partió el presente trabajo fue la básica o pura (Hernández y Mendoza, 2018). Asimismo, el diseño empleado en la presente pesquisa fue el no experimental, puesto que se consistió en realizar los procesos de investigación sin la alteración o manipulación deliberada de los fenómenos a estudiar. Para la determinación de la muestra, se utilizó el muestreo probabilístico. Para la recolección de datos, la técnica empleada fue la encuesta y como instrumento para recolectar la información de la muestra, este será el cuestionario. Los autores de este trabajo entienden que aun se requieren fuentes etnográficas o de de alcance cuanti-cualitativo para dar relevancián a los cambios culturales, en la dimensión de los cambios discursivos. Pero la actitud al cambio indica una buena puerta de entrada al fenómeno que se propone estudiar, porque se refiere al mismo cambio social/cultural que se comunica con el usuario.

Luego de observar el contexto en que se desenvuelven las variables,

se determinó buscar fuentes que sustente en teóricamente la relación entre estas. la bibliografía consultada consistió en artículos principalmente al formularse el problema y el objetivo, se procedió a estructurar la introducción y el marco teórico. Como siguiente paso, se buscó la validación y confiabilidad de los instrumentos para ser aplicados a la muestra seleccionada. Luego de analizar los datos a través de los resultados, se emitió la discusión y las conclusiones.

RESULTADOS

Nivel de frecuencia de las dimensiones de la variable competencia digital

En lo que respecta a las dimensiones de la variable competencia digital, se puede observar que casi todas las dimensiones superan el 50% en el nivel "alta" siendo este el de mayor inclinación por los encuestados, a excepción de la dimensión formación docente. Por otro lado, en el nivel con los menores porcentajes es el "bajo", siendo la dimensión alfabetización digital la más resaltante: solo 1.2%. Por último, respecto al nivel "medio", todos varían entre el 40% y 48%.

Nivel de frecuencia de las dimensiones de la variable actitud hacia el cambio

En lo que respecta a las dimensiones de la variable competencia digital, se puede observar que casi todas las dimensiones superan el 50% en el nivel "alta" siendo este el de mayor inclinación por los encuestados, a excepción de la dimensión formación docente. Por otro lado, en el nivel con los menores porcentajes es el "bajo", siendo la dimensión alfabetización digital la más resaltante: solo 1.2%. Por último, respecto al nivel "medio", todos varían entre el 40% y 48%.

Tabla 1

Prueba de hipótesis general

Estadísticos de prueba[a]	
N	163
Chi-cuadrado	229,693
gl	2
Sig. asintótica	,000

a. Prueba de Friedman

A partir de lo evidenciado en la tabla anterior, de acuerdo con la prueba de Friedman de muestras relacionadas, la significancia asintótica arrojó un 0.000 (p= 0.000 < 0.05) . Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, la cual afirma que existe relación entre competencia digital y actitud hacia el cambio en los usuarios de universidades nacionales de Lima.

En base del objetivo general, se concluyó que existe relación de la competencia digital con la actitud hacia el cambio en los usuarios de una universidad nacional de Lima. Este resultado guarda relación con lo señalado por León *et al.* (2018), que la Competencia digital es uno de los principales pilares para fortalecer cualquier reforma a implementar. También Orozco, Camargo y Melo (2019), llegaron a la conclusión de que si se busca que todos los pertenecientes a una organización asuman una actitud positiva hacia el cambio, los directivos deben ser los primeros en asumir creencias y conductas que desafíen los parámetros tradicionales. Así mismo sobre el segundo objetivo específico se concluyó que existe relación entre Competencia digital y la actitud de temor (cambio) resultado que guarda relación con el trabajo de Solano *et al.* (2021), quienes, a través del análisis de diversas fuentes, aseveraron que uno de los principales retos en la educación superior en Es-

paña es desarrollar las competencias digitales del docente, siendo evidente sus bajos niveles de capacitación y actualización. por tanto, este es un ejemplo de la actitud de temor hacia el cambio en las diversas instituciones educativas. Asimismo, Rodríguez (2021), también llegó a la conclusión que la poca predisposición al cambio de mejora se evidencia en los niveles elementales y básicos que se encuentran ellos respecto al manejo de las tecnologías de información y comunicación.

Por último, en base del tercer objetivo específico, la prueba de Friedman arrojó como significancia asintótica arrojó un 0.000 (p= 0.000 < 0.05). En suma, se concluyó que existe relación entre competencia digital y la actitud de aceptación (recongelamiento) en los usuarios de una universidad nacional de Lima. Este resultado guarda relación con el trabajo de los autores Delgado ***et al.*** (2022) quienes comunicaron que gracias a la reestructuración de los principales sistemas de gestión, así como de la predisposición de todos los agentes pertenecientes a la organización, se permitió tomar decisiones y fortalecieron los procesos para brindar servicios de calidad en las diversas universidades estudiadas. Así mismo, Espino (2018) confirmó que, al haber predisposición para el cambio, este es evidencia en el fortalecimiento de capacidades, como el de la competencia digital. Esta correlación, según el coeficiente de Spearman, este fue de 0.951, evidenciándose la estrecha relación.

CONCLUSIONES

La revisión de la data estadística revela que hay una relación matemática, de tipo correlacional, entre manejo de competencias digital y actitud al cambio. Si bien ello no indica una transformación en el plano cultural, la estabilidad estadísitca sugiere pensar que el fenómeno se está presentado con prísitna calridad. La literatura teórica analizada promueve la idea de que la conexión entre las variables estudiadas tiene un transfondo explicable desde los cambios histórico paradigmáticos que se revelan en el tiempo post-pandémico, y a la uz de la llamada cuarta revolución industrial. Del mismo modo en que el aprendizaje del inglés señalaba en el siglo XX un conjunto de personas que observaban asumían, y evidenciaban en sus mundos de vida, procesos de globalización creciente.

El manejo de las comptenecias digitales, entonces, no solo indica la respuesta a problemas de desarrollo de las técnicas pedagógicas y el avance de los procesos digitales en la academia, como suele idnicar la literatura latinoamericana, sino que se permite pensar que se trata de una señal de cambio epistemológico, expresado en un grupo de usuarios, creciente, que asume el cambio social por venir.

Se trataría de interacciones en los que la dinámica estabilizada de los juegos representacionales que se abren, podrían dominar las formas culturales, al menos en el mundo académico por venir, sea formal o informal.

El fenómeno fue observado en el contexto de universidades públicas de Lima, lo que indica que se trata de un fenómeno, no en las relaciones nacionales centrales, donde la tecnología se presenta con mayor diversidad y presencia, sino en contextos periféricos del globo, así como en escenarios de comunión entre clases sociales y grupos con necesidades de inclusión. Ello ubica la trascendencia del fenómeno, incluso allí donde se espera mayor heterogeneidad muestral.

Conflicto de intereses

El autor del presente trabajo declara bajo juramento que no se encuentra en una situación de conflicto de intereses de índole económica,

política, familiar, sentimental o de otra naturaleza que puedan afectar la ejecución del presente protocolo de investigación.

REFERENCIAS

Agreda, M., Hinojo, M. y Sola, J. (2016). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia digital de los docentes en la educación superior española. *Revista de Medios y Educación*, (49): 39-56. http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i49.03

Aguado, J.M. (2004). *Introducción a las teorías de la comunicación y la información.* Departamento de Información y Documentación Facultad de Comunicación y Documentación. Universidad de Murcia.

Allen, M. (2019). God, Ontology and Management: A Philosophical Praxis. *Philosophy of Management* 18(3), 303-330. https://doi.org/10.1007/s40926-018-0101-6

Barajas, C. y Orduz, A. (2019). Gestión del cambio: el nuevo desafío para mejorar la calidad de la educación superior. *Revista de Investigación, 43* (98). https://www.redalyc.org/journal/3761/376168604012/376168604012.pdf

Berger, P., Luckmann, T. (1967). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu.

Caena, F. y Redecker, C. (2019). *Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/ejed.12345*

Castro Aniyar, D. (2022). "El arte de la predicción social. Apuntes sobre el uso de la ciencia y las emociones en sistemas inteligentes de predicción" en Varios Autores *El futuro del delito*. Quito: Editorial Mawil. https://mawil.us/el-futuro-del-delito-prognosis-y-propuestas-para-el-campo-juridico-y-criminologico-en-el-siglo-xxi/

Chiquito, J. y Loor, K. (2022). Análisis de los sistemas de gestión de calidad: una mirada a las universidades. *Revista San Gregorio*, (50): 72-85. http://dx.doi.org/10.36097/rsan.v0i50.2155

Cox, S., & Notley, C. (2021). Cleaning up the science: the need for an ontology of consensus scientific terms in e-cigarette research. Addiction, 116(5), 997-998.

Delgado, J., Sánchez, K., Valera, O., Huamantumba, M., Palomino, G., Reátegui, N., Salas, L., Cárdenas, G. y Tuanama, J. (2022). Sistema de gestión de la calidad basado en estándares de licenciamiento y acreditación en Universidades. *Revista Científica Multidisciplinar, 6* (2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.2040

Díaz, N. (2018). Actitudes hacia el cambio organizacional y satisfacción laboral en docentes de educación básica: Attitudes towards organizational change and job satisfaction in basic education teachers. *Revista ConCiencia EPG*, *3*(2), 1 - 11. https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.3-2.1

Forneron, R. (2021). Gestión del cambio organizacional por covid-19 en las cooperativas de la ciudad de Pilar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5* (4). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.667 p.4914

Foucault, Michel (2005). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires, Coyoacán: Siglo XXI.

Garrido, O. & Montilla, M. (1999). *La idea de generalidad ilusoria en el fenómeno Chávez: las elecciones nacionales y regionales de 1998.* Tesis de Grado. Escuela de Sociología. Universidad del Zulia. Maracaibo

Gisbert, M., González Martínez, J., & Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la

cuestión. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, *0*, 74-83. https://doi.org/10.6018/riite2016/257631

Goffman, E. (2013). *Encounters; Two Studies in the Sociology of Interaction.* Martino Fine Books.

_Hernández, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta,* Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education

Hong, J. C., Hwang, M. Y., Szeto, E., Tai, K. H., Tsai, C. R. (2020). Undergraduate Science Students' Scientist–Practitioner Gap: the Role of Epistemic Curiosity and Cognitive Flexibility. International Journal of Science and Mathematics Education. https://doi.org/10.1007/s10763-020-10096-4

Krumsvik, R., Berrum, E. & Jones, L. (2018). Everyday digital schooling - Implementing tablets in Norwegian primary school: Examining outcome measures in the first cohort. *Nordic Journal of Digital Literacy, 13*(3). https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-943X-2018-03-03

León, C., Menéndez, A., Rodríguez, I., López, B. y García, M. (2018). Importancia de un sistema de gestión de la calidad en la Universidad de Ciencias Médicas. *Revista Archivo Médico Camagüey, 22* (6). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-02552018000600843

Luhmann, N. (2017). Evolution of science. *Epistemology & Philosophy of Science, 52*(2), 215-233. https://doi.org/10.5840/eps201752240

Martínez, R. (2021). Implementación de Sistema de Gestión de Calidad y Seguimiento al desempeño docente en un Instituto peruano. *Revista de Investigación en Ciencia de la Educación, 5* (19). https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/225

Marx, K. & Engels, F. (1974). *La ideologia alemana. Crítica de la novísima filosofía alemana en las personas de sus representantes Feuerbachl B. Bauer y Stirner y del socialismo alemán en las de sus diferentes profetas.* Ediciones Pueblos Unidos. Ediciones Grijalbo. Montevideo, Barcelona.

Montalvo, W., Camac, M., García, J., Padilla, R., Silva, R., Ruiz, M., Trujillo, J. y Montalvo, W. (enero, 2022). Competencia digital y habilidades investigativas en docentes de Educación Superior. Revista Científica y Tecnológica QANTU YACHAY, 2 (1): 80-89. https://doi.org/10.54942/qantuyachay.v2i1.12 8

Pérez-Vallejo, L. M., Vilariño-Corella, C. M., & Ronda-Pupo, G. A. (2017). El cambio organizacional como herramienta para coadyuvar con la implementación de la estrategia. *Ingeniería Industrial*, 323-332. Recuperado el 21 de Agosto de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-59362017000300010&lng=es&tlng=pt

Ramírez, Y., Bautista, R. y Bazó, C. (2019). Estándares de calidad para el desempeño del docente universitario. *Revista Formación Estratégica 1*(01), 1–16.

https://www.formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/7

Rodríguez, Á. (2021). Competencias Digitales Docentes y su Estado en el Contexto. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa, 1,* (2). https://dx.doi.org/10.15381/rpiiedu.v1i2.21038

Romano, V. (2007). *La formación de la mentalidad sumisa*. Madrid: Viejo Topo.

Salazar, M. y Lescano, G. (2022). Competencias digitales en docentes universitarios de América Latina: Una revisión sistemática. *Revista de Investigación Científica y Tecnológica Alpha Centauri*. https://doi.org/10.47422/ac.v3i2.69

Štemberger, T. & Čotar, S. (2021). Attitudes Towards Using Digital Technologies in Education as an Important Factor in Developing Digital Competence: The Case of Slovenian Student Teachers. iJET,16(14), 83-98. https://doi.org/10.3991/ijet.v16i14.22649

UNESCO. (21 de junio de 2021). *COVID-19: su impacto en la educación superior y en los ODS*. https://www.iesalc.unesco.org/2021/06/01/covid-19-su-impacto-en-la-educacion-superior-y-en-los-ods/

Xiao, M., y Yi, H. (2020). Building an efficient artificial intelligence model for personalized training in colleges and universities. Computer Applications in Engineering Education. https://doi.org/10.1002/cae.22235

Zárate, A, F., Gurieva, N., & Arredondo, V. H. J. (2020). The holistic practice of educator digital competencies: Diagnostics and prospective. *Pensamiento Educativo*, *57*(1), 1–16. https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.10

ENCUENTROS | Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico pp: 350-360

EL TURISMO COMUNITARIO SOSTENIBLE EN ECUADOR: UN ESTUDIO DIGNÓSTICO DEL IMPACTO DE SUS MODELOS.

Sustainable community tourism in Ecuador: a diagnostic study of the impact of its models.

Mayra Fernanda Quiñónez Bedón
Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE Ecuador, Latacunga.
mfquinonez@espe.edu.ec
https://orcid.org/0000-0003-3028-9805

Santiago Paúl Razo Aguilera
Policía Nacional del Ecuador.
santiago.razo@policia.gob.ec
https://orcid.org/0000-0001-5738-8577

María Crystina Sarzosa Troya
Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE Ecuador, Latacunga.
cryssarzosa@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0714-0498

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.11122077

RESUMEN

El turismo comunitario en Ecuador presenta oportunidades atractivas para comunidades que dependen de una o pocas actividades económicas de bajo impacto. Sin embargo, las experiencias en Ecuador son de tan diverso tipo que no es posible fundar diagnósticos claros. Se propone clasificar los modelos de turismo sostenible y estimar su impacto en la comunidad, en el contexto de la tería de las políticas públicas. El método escogido fue documental y entografico, permitiéndose la triangulación de diferentes fuentes directas e indirectas, con un interés diagnóstico sobre impacto en el cambio social comunitario, sostenibilidad ecológica y económica. La contratación de la data arroja que hay un desfase consistente entre la intención en el diseño de los modelos y su implementación, además de que no es posible conseguir información oficial suficiente para concluir aspectos relativos al rol de la comunidad y los aspectos ambientales involucrados.

Palabras claves: Comunidades locales, modelos de gestión, sostenibilidad, turismo comunitario, políticas pùblicas, formulación de políticas turísticas.

ABSTRACT

Community-based tourism in Ecuador offers attractive opportunities for communities depending on one or a few low-impact economic activities. However, the experiences in Ecuador are so diverse that it is not possible to establish clear diagnoses. We proposed to classify sustainable tourism models and estimate their impact on the community, in the frame of Public Policy theory. The chosen method was documentary and entographic, allowing the triangulation of different direct and indirect sources. Variables were organized on diagnostic interests according the impact on community social change, the ecological and the economic sustainability. The data collected showed that there is a consistent gap between the intention in the design of the models and their implementation, in addition to the fact that it is not possible to obtain sufficient official information to conclude aspects related to the role of the community and the environmental aspects involved.

Keywords: Local communities, management models, sustainability, community tourism, public policies, tourism policy formulation.

RECIBIDO: 18/07/2023 ACEPTADO: 24/11/2023

INTRODUCCIÓN

El turismo, a pesar de ser una actividad económica de imacto medio y bajo en el desarrollo nacional, constituye una importante fuente de ingresos y factor decisivo en el desarrollo económico de las comunidades, además de que permite la elevación de la imagen societaria. Tradicionalmente el turista es orientado a actividades de descanso, ocio, así como la oportunidad de conocer nuevos lugares y vivir experiencias únicas (Orgaz-Aguera, 2013; Mullo -Romero, et al., 2019; Loor-Bravo et al, 2020). Sin embargo, una comunidad receptora puede provocar el crecimiento de un turismo no planificado, que genera incidencias negativas en el medio ambiente e impactos socioculturales perjudiciales para las comunidades (Hall y Lew, 2009). Este tipo de turismo espontáneo y sin planificar, poco favorece a los actores turísticos primordiales, priorizando, entre otras cosas, a "los intereses de la oferta y necesidades de la demanda antes que el bienestar y calidad de vida de los pobladores locales" (Navas-Ríos, 2019, p. 145).

En tal sentido, entre la oferta espontánea, y el turismo de masas ha surgido la necesidad de desarrollar nuevas formas de turismo, enfocadas en preservar el entorno a través del respeto y conservación del medio ambiente en conjunto con el desarrollo económico de las comunidades locales. De esta necesidad se derivan varios modelos que se arropan tradicionalmente en el tipo de turismo llamado *comunitario sostenible* (Orgaz-Aguera, 2013; Navas-Ríos, 2019). Como sostiene Reyes-Vargas (2017) la actividad turística muta en función de las concepciones paradigmáticas de los actores socioeconómicos; lo que lleva a Vargas-Cumbajin et al., (2018) sostener que el turismo comuniartrio sostenible, no solo es una alternativa empresarial, sino un paradigma, una nueva forma de dialogo social que responde a la perspectiva neoliberalista, basada en elevados beneficios con poca inversión o servicios estandarizados. El turismo de masas, básicamente, aprovecha instalaciones, paisajes y otros focos de atracción anclables en la publicidad de los operadores turísticos y a un conjunto de servicios facilmente econoscibles en el mercado (tiendas, paseos, alojamiento, comidas, etc). Es un turismo de visita, consumo y salida. Pero la concepción del turismo ha mutado hacia una visión crítica y sostenible que busca alcanzar el equilibrio entre los intereses sociales, ecológicos y económicos, diseñando otras formas de interacción, visitas, y garantizando otros tipos de experiencias (Reyes-Vargas, 2017).

Es cierto, como argumenta Loor-Bravo (2020), que dinamizar el turismo y convertirlo en un factor de desarrollo socioeconómico parece una utopía, especialmente ante la competencia de empresas transnacionales, donde las comunidades dedicadas al turismo comunitario parecen afrontar "competencia desleal, satisfacer crecientes requerimientos del turista y a la vez preservar sus recursos naturales e identidad cultural" (p. 266).

Por ello, el turismo comunitario, si bien puede aprovechar algunos aspectos del turoismo de masas, también puede crearse desde otras alternativas, cambiando el diálogo entre el turista, el entorno y la cultura. De este modo la experiencia del visitante, sostenida por el trabajo persistente de los operadores alternativos promueve una visión extraordinaria al mercado, a la vez que aporta al crecimiento económico sustentable y sostenible a través del desarrollo social, económico y cultural, preservando los recursos patrimoniales dentro de un proceso de equidad social (Galvani et al., 2020). Este tipo de turismo puede fundamentarse a través de los conceptos de asociación y comunidad

donde los habitantes de un territorio trabajan en conjunto para generar ingresos adicionales basados sus nuevas narrativas en lecturas nuevas de sus actividades relacionadas al área cultural, artesanal, de habitat, agrícola, ganadera, pesquera, entre otras (López et al., 2011 citado en Llano y Mora, 2023).

Formalmente, la OMT define , desde la Conferencia Mundial de Turismo Sostenible (1995), que

> *"la sostenibilidad es un proceso orientado que contempla una gestión global de los recursos con el fin de asegurar su durabilidad, permitiendo conservar nuestro capital natural y cultural, incluyendo las áreas protegidas" (Marín, 1995).*

Como lo menciona Llano et al., (2023) el cumplimiento del progreso socioeconómico, la conservación y protección del medio ambiente a través de la oferta de servicios turísticos en conjunto con la comunidad como el eje principal de la actividad turística y su principal beneficiario pude ser posible, siempre y cuando el modelo de operación y gestión de la actividad turística sea el adecuado. En tal sentido, es importante determinar cuáles son los modelos de gestión del turismo comunitario rural sostenible que se han venido aplicando en las comunidades del Ecuador, identificando sus características principales y midiendo, aunque sea de manera preliminar, el impacto que han generado en las comunidades rurales.

METODOLOGÍA

Esta investigación es de tipo descriptiva, consistente en la revisión y análisis de documentos particulares y oficiales, directos e indirectos, referentes a las diferentes exoeriencias del turismo rural comunitario sostenible en Ecuador. Esto implicó la creación de una muestra que diera cuenta de la diversidad y sus posibilidades. La muestra contrasta las cnclusiones de investigadores, fundamentalemente, en las comunas ecuatorianas dedicadas a esta labor.

Las variables observadas se centran en la idea de sostenibilidad económica y ecológica, así como su impacto en el cambio social comunitario. El rango de años escogido inicia desde 2017 hasta 2020. No se incluyeron los años 2021 y 2022 al no encontrarse todavía información referente a modelos turísticos sostenibles en ellos.

Esta investigación es de carácter cualitativo, por cuanto se procedió a analizar los modelos por fentes directas, a través de entrevistas y visitas de los investigadores. La información luego se amalgamó para identificar elementos comunes, diferenciaciones y otros aspectos importantes. Adicionalmente, se recurrió a la fuente documental, a través de la cual se seleccionó y recopiló información referente a los modelos mismos que surgen del turismo comunitario sostenible en Ecuador.

En relación a los modelos de gestión del turismo comunitario rural sostenible, Ecuador es relativamente nuevo, por lo que, entre 2017 y 2022 algunas experiencias presntan formas rudimentaria, por lo que puedes ser difícil identificar la existencia de algún modelo de gestión turística propiamente.

Esta metodología llevó a establecer 5 experiencias, a partir casi 80 emprendimientos revisados y/o analizados. Las 5 experiencias cumplíeron con la característica de a) formar parte del turismo comunitario sostenible, de b) representar modelos específicos, y de c) haber sido emprendimientos sostenidos en el tiempo, sin muerte infantil o precoz. Éstas son tales experiencias:

Tabla 1. Muestra intencional sobre estudios de turismo rural sostenible en Ecuador 2017-2020

Año	Investigadores	Modelo	Localidad
2020	Isidro Alcívar Vera Jorge Mendoza Mejía	Modelo De Gestión Del Turismo Comunitario Orientado Hacia El Desarrollo Sostenible	Manta
2020	Héctor Orlando Guananga-Zumbana Nora Isabel Santiago Chávez Ii	Modelo De Turismo Comunitario Desde Una Perspectiva Del Modelo ANHOLT	Baños
2020	Samuel Ricardo Guillén Herrera Héctor Salvador Ayala Castro	Modelo VADPCE	Naranjal
2018	Jhonny P. Bayas-Escudero María C. Mendoza-Torres	Modelo De Gestión Para El Turismo Rural	Manabí
2017	María Victoria Reyes Vargas Ángel Fernando Ortega Ocaña Esther Lidia Machado Chaviano	Modelo Para La Gestión Integrada Del Turismo Comunitario	Pastaza

RESULTADOS

Un modelo de gestión turística se expresa en una forma diferente de planificación, organización, ejecución y evaluación de las actividades turísticas a realizar por los actores a fin de establecer, mantener y potencializarlas los criterios de sostenibilidad (Alcívar y Mendoza, 2020).

El primer modelo seleccionado fue investigado por Alcívar y Mendoza (2020), los que realizaron una investigación referente al turismo realizado en la comunidad de Liguiqui en el cantón Manta. Ellos construyen un set de oportunidades, entrevistasn a la comunidad y advierten que no hay comprensión de procesos de planificación. Sugieren intervención de factores privados o públicos externos y ven debilidades en cinco componentes: Reconocimiento de premisas, decondiciones básicas, de principios, de sostenibilidad, de objetivos de sostenibilidad y características específicas recomendadas. Las premisas corresponden a actividades orientadas hacia la comunidad como la identificación de sus debilidades y la búsqueda del apoyo de organismos públicos y privados. Las condiciones básicas incluyen la existencia de la infraestructura necesaria para la actividad turística, abarcando además del área turística, las vías de acceso, los agentes turísticos y la colaboración de la comunidad. Los principios establecen la existencia de interrelación entre los prestadores del servicio turístico y los miembros de la comunidad con criterios de permaenncia del recurso y el emprendimiento, la formación técnica en aspectos relacionados a sostenibilidad social, económica y ambiental. Respectos a los objetivos y características, los primeros apuntan hacia la mejora de las actividades turísticas comunitarias, mientras que las características engloban hacia la actitud y conocimiento que la comunidad debe demostrara como el conocimiento de sus puntos turísticos, técnicas de recepción de turistas y solución de conflictos.

Contrastamos las informaciones de esta investigación con viajes de campo y ibservaciones etnográficas de dos semanas en la comunidad. Se concluye, triangularmente la existencia de un primero modelo: **Modelo receptor espontáneo, pasivo y de semi aventura.** En otras palabras, la comunidad reconoce su papel en el desarrollo turístico pero espera que el turista cree las condiciones, los

criterios, con base en sus propios principios de sostenibilidad. Ellos se adaptarían, en la medida de sus posibilidades, a las demandas e iniciativa del turista.

El segundo modelo fue aplicado por Guananga Zumbana y Santiago Chávez (2020) en el Centro de Turismo Comunitario Pondoa, de Baños de Agua Santa en la provincia de Tungurahua, basándose en el modelo ANHOLT. Este modelo analizó seis dimensiones, la dimensión presencia hizo referencia a la valoración del espacio físico territorial del sector, red de comunicaciones, el prestigio del lugar; la dimensión lugar se refiere a la valoración publica respecto al entorno físico, sus atractivos turísticos, atracciones para vivir o trabajar en este lugar; la dimensión gente está relacionada a la actitud de los habitantes de la localidad, sus valores cualidades, comportamiento, hospitalidad, valores, leyendas y cultura; la dimensión requisitos se enfoca en la infraestructura, aspectos físicos, servicios públicos, red vial, transporte y conectividad. La dimensión *pulso* (tomada del hexágono de ANHOLT) se direcciona hacia el estilo de vida de los habitantes, las actividades interesantes y divertidas disponibles en el lugar y el impacto emocional que general la localidad en el turista, junto a la percepción de seguridad y tranquilidad que experimenta. En este caso los investigadores experimentaron problemas de planificación pero, junto a la opinión de las encuestas, estos están fundamentalmente dirigidos hacia potenciar las fortalezas ya construidas en un plano de mayor desarrollo. La relación de sostenibilidad de precios, renta, y relación ecológica con los recursos de la ciudad de Baños se muestra estable y eficiente. La clave del éxito de este emprendimiento está en que la sociedad ecuatoriana ya identifica una *City Branding,* para Baños de Agua Santa, y sus entornos. El turista va con ideas preconcebidas por esta razón, y ante la multiplicdiad de ofertas, el Centro de Turismo Comunitario Pondoa las reconduce hacia ofertas específicas. Esto implica un nuevo modelo: **Modelo receptor semi-planificado, semi-activo y con servicios estandarizados.** A este modelo se refiere un emprendimiento que se nutre de marcas y otros emprendimientos ya establecidos, con estándares de sostenibilidad en los dos órdenes, y con un sub-producto turístico, apenas diferente que el que ofrece el entorno. No se crean nuevas narrativas (nuevos diálogos con el turista), sino que interpretan y se modifican las narrativas ya establecidas. De algún modo, son las versiones PyME de las inversiones de turismo de masa.

El tercer modelo desarrollado por Guillen y Ayala (2020), siendo aplicado en la comuna 23 de noviembre, cantón Naranjal, provincia del Guayas. Este modelo conocido también como VADPCE, comprende aspectos como la valorización, análisis, diseño, procedimientos, capacitación y marketing digital. Respecto al componente valorización, este se refiere a la identificación de los aspectos que poseen potencial turístico, realizando un análisis y jerarquización, para a partir de esta información diseñar los perfiles de la demanda potencial, este elemento requiere la intervención de organismos gubernamentales locales para el levantamiento de un inventario con información referente al potencial turístico del sector. El elemento análisis se enfoca en estudiar la información recopilada respecto al potencial turístico del lugar y la capacidad turística del sector con relación a los servicios a ofertarse, con el fin de diseñar una oferta turística materializada en paquetes turísticos. En relación con el elemento procedimiento, este se refiere a la parte operativa de establecimiento y puesta en funcionamiento del centro turístico, especificando las normas, reglas y demás políticas que regularicen su funcionamiento, incluyendo además de la administración del lugar, los procedimientos de captación de demanda, de manipulación

de alimentos y desechos, entre otros. El elemento capacitaciones responde a la preparación técnica de los comuneros y demás personas relacionadas a la actividad turística de la comuna, empelando entes externos como universidades, municipios y ONGs. Por último, el elemento Marketing digital o E-marketing implica el uso de herramientas tecnológicas para promover el turismo a través de las redes sociales, sumado al empleo de una plataforma para realizar y administrar las reservaciones y demás relativos a su funcionamiento.

Guillén y Ayala, a partir de estos enfoques, que la Comuna mantiene un emprendimiento que está definido por el acceso a 7 cascadas, con rutas de senderismo, trekking, y diferentes formas de pernocta, desde las más al aire libre hasta una en una finca con servicios básicos. Se trata de la comunión de recursos provistos por la comunidad, bajo un diseño estratégico específico, y no dependiente. Dado que se trata de un entorno controlado y extraordinario, es un emprendimiento con doble sustentabilidad y basado en la oferta planificada de aventura. Los investigadores coinciden en que, para poderse promover mejor, reuqiere de estrategias de marketing, por lo que aun dependen fuertemente de modelos de promoción rudimentarios y pasivos. El modelo que respresenta es el de **Modelo receptor planificado, pasivo y de aventura.**

El cuarto modelo fue ejecutado por Bayas Escudero & Mendoza Torres (2018) en la zona centro de Manabí. Este modelo de gestión de turismo rural surge a partir de fases, partiendo de la fase 1 donde se realiza un diagnóstico situacional para identificar a los involucrados, la potencialidades, las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, estudios que permitirán definir acciones y responsables; en la fase 2 se establecen los principios e indicadores que aseguren la gestión sostenible, considerando los indicadores sociales, económicos y ambientales. Las previas permiten la construcción del modelo de gestión turística sostenible, en el cual se establecen los objetivos, misión visión, valores y metas corporativas del centro turístico, además se diseñó la matriz de estrategias donde se indican los objetivos operativos y las actividades a ejecutar para su cumplimiento.

La propuesta de emprendimiento consiste en rutas turísticas dentro de la producción ganadera y agrícola del importante pie de monte del centro manabita representado por los cantones Junín, Bolívar, Chone y Tosagua. Se trata de una inversión de relieve que incluye una ruta a través de 7 fincas, siendo la mejor puntuada la finca Café Color Tierra. Realmente el emprendimiento, si bien es de tipo comunitario, procede de una oportunidad de inversión de Ministerio de Turismo y el Gobierno Provincial. Aun es una propuesta, por lo que su sostenibilidad es solo teórica: "Por tal motivo se establecieron estrategias de reorientación, las mismas que permiten minimizar las debilidades, aprovechando las oportunidades con el fin de contrarrestar las principales falencias" (Bayas Escudero & Mendoza Torres, 2018, p. 91).

En este caso, se trata de un modelo pensado, no desde las posibilidades de la comunidad, sino desde el abaníco de la oferta turística nacional, buscando incorporarse a las marcas turísticas del país. Esto implica una estrategia activa: La comunidad no esperaría ser descubierta sino que ya se ubicaría entres las marcas oficiales del turismo. Esto conlleva al diseño de un **Modelo actor planificado, activo y estandarizado,** con enormes posibilidades de impacto sostenible. Sin embargo, el cambio social comunitario quedaría a observarse, producto de que una inversión pública puede implicar el desplazamiento de los empleos y las potencialidades locales por importadas, asociables al campo oficial.

El quinto modelo fue ejecutado por Reyes Vargas (et al., 2017) en comunas de Pastaza. Este modelo consta de tres niveles. El primer nivel se enfoca en la organización con una visión hacia si misma desde la identificación de sus oportunidades turísticas hasta la creación de una empresa comunitaria de turismo y la determinación de funciones y políticas dentro de la misma considerando a los habitantes eje para su implementación. El segundo nivel esta direccionado hacia la coordinación entre comunas, buscando establecer relaciones entre las comunidades para conseguir la integración y coordinación en sus gestiones a través de una red de turismo rural sostenible; por último, el nivel 3 se enfoca en la identificación de actores externos a la red de establecida por las comunidades turísticas, estos actores externos figuran los municipios, prefecturas, ministerios, ONGs, con los cuales se promueve la creación de vínculos colaborativos y participativos.

El emprendimiento consiste en reunir recursos manejados por las comunidades den la zona de pastaza, para objetivos de aventura, *trekking*, senderismo y con una narrativa propia acerca del conocimiento ecológico y cultural ancestral. El modelo se muestra exitoso en tres tiempos de la investigación: se observan las capacidades de las comunas, especialmente indígenas y mestizas de la comunidad de Pastaza, en organizarse con criterios de planificación sostenible, se observa la consistencia del trabajo comunitario en campo mostrando la eficiencia de la planificación de sostenibilidad ecológica y se observa, luego del 2015, un aumento de más de 40% de afluencia de turistas, indicando exitos en la sostenibilidad económica. El impacto en el cambio social comunitario es radical, creando fortalezas y expectativas a futuro derivadas de esta sostenibilidad.

Este emprendimiento indica la integración de comunidades indígenas, que se a traves de cooperativas de servicios; la aparición de redes de apoyo y promoción a apartir de las mismas comunidades y cooperativas, expandiendo la oferta turística, la alianza con actores públicos, privados y de cooperación que actúan en el turismo comunitario, para obtener un apoyo, no solo pasivo, sino de personalidad activa en el concierto oficial ecuatoriano y, finalmente, para reforzar esto, la firma de convenios, cumpliendo con los principios del cooperativismo internacional; economía popular y solidaria como forma de organización económica.

Esto conlleva al diseño de un **Modelo receptor planificado, activo/pasivo, de aventura, con impacto sostenible a partir de una narrativa propia.**

Tabla 2. Modelos y Componentes de los modelos de turismo sostenible comunitario en el Ecuador

Técnica triangulada de investigación	Autor (es)	Lugar	Modelo y Componentes del modelo
Gestión del turismo comunitario, etnográfico.	Alcívar, I., & Mendoza-Mejía, J. L. (2020)	Ligüiqui, Manta	Fortalezas: Mezcla de condiciones situacionales extraordinarias con una potencial narrativa de interés arqueológico: recursos de pescadería y encefalópodos frescos, recursos de ganadería frescos, yacimientos arqueológicos únicos, variedad de flora rocosa y de formaciones calcáreas animales antiguas y modernas, además de playas con panorámicas. Comuna endémica pequeña, de acceso restringido. **Resultado: Modelo receptor espontáneo, pasivo y de semi aventura. Narrativas potenciales.** Problemas de implementación: falta de planificación e integración comunitaria al modelo

ANHOLT, etnográfico.	Zumbana, H. O. G., & Chávez, N. I. S. (2020)	Centro de Turismo Comunitario Pondoa, Baños	Fortalezas: City Branding, recursos ya estandarizados por el contexto turístico, atractivos naturales extraordinarios con panorámicas. Comunidad urbana globalizada. Emprendimientos más que comunales, familiares. Narrativa subsidiaria. **Resultado: Modelo receptor semi-planificado, semi-activo y con servicios estandarizados. Narrativa dependiente.**
VADPCE	Guillén Herrera, Samuel Ricardo, & Ayala Castro, Héctor Salvador. (2020)	Comuna 23 de noviembre del cantón Naranjal, Guayas	Fortalezas: entorno ecológico extraordinario, comuna endémica pequeña, de acceso restringido. Planificación basada en el aporte comunitario y la inversión colectiva. Comuna capacitada para la recpeción y creación de narrativa propia. Aun necesita de ser identificada desde afuera, por lo que mantiene su condición pasiva. **Resultado: Modelo receptor planificado, pasivo y de aventura. Narrativa propia.**
Gestión para el turismo rural	Bayas Escudero, J. & Mendoza Torres, M. (2018).	Zona Centro de Manabí	Fortalezas: expresión del potencial agroturístico de 7 fincas, entretejidas por una ruta turística. No responde al nivel de comuna sino de asociación pública y privada con previsible impacto en comunidades. Su concepción implica su reconocimiento oficial desde el abaníco de ofertas turísitcas nacionales, por lo que no se trataría de una locación a descubrir. **Resultado: Modelo actor planificado, activo y estandarizado. Narrativa propia**
Modelo para la gestión integrada del turismo comunitario	Reyes Vargas et al. (2017)	Pastaza	Fortalezas: situación ecológica extraordinaria, sostenibilidad real tanto económica como ecológica, panorámicas, contextos deportivos bajo control, narrativas indígenas y ecológicas específicas, organización y planificación desde las fuerzas comunitarias. Proyecto endógeno con repercusión en convenios con el Estado y otras PyMEs. **Resultado: Modelo receptor planificado, activo/pasivo, de aventura, con impacto sostenible a partir de una narrativa propia.**

CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

El turismo sostenible es un modelo que tiene como fin generar beneficios económicos, sociales y ambientales. Pero la práctica indica que existen diferentes modelos de turismo que responden , tanto a la visión, la planificiación y la organización de las comunidades, como a la ordenada y estratégica utilización de los recursos a la mano. Los modelos de turismo comunitario sostenible analizados en esta investigación poseen elementos claves que buscan alcanzar el beneficio económico para la comunidad a la par de reducir el impacto al medio ambiente. Sin embargo, de no corresponder la formulación de la política turística diseñada desde las comunidades o junto al Estado, con su implementación, se trata de modelos de baja sostenibilidad y bajo impacto en el cambio social comunitario. Este tipo de modelos fallidos, permitirán, sea el éxito de las formas competitivas de turismo masivo, o sean las formas de destrucción de tejidos sociales que promueven la inequidad, el abandano de los servicios y la perdida de control del territorios, tanto en terinos productivos como de seguridad.

En este sentido, el valor regenerativo de los tejidos sociales que tiene el turismo comunitario es muy alto, por lo que debe ser asistido y promovido.

Se presentan 4 modelos para su aplicación y estudio en futuras inve3stigaciones sobre el tema:

1. Modelo receptor espontáneo, pasivo y de semi aventura, con narrativas potenciales.
2. Modelo receptor semi-planificado, semi-activo y con servicios

estandarizados, con narrativa dependiente.

3. Modelo receptor planificado, pasivo y de aventura, con narrativa propia.
4. Modelo actor planificado, activo y estandarizado, con narrativa propia
5. Modelo receptor planificado, activo/pasivo, de aventura, con impacto sostenible a partir de una narrativa propia.

Tabla 3. Cinco Modelos: Cinco grados hacia el logro de la sostenibilidad y el cambio social

Tipo de modelo	Planificación	Actitud hacia el cambio social y el mercado	Nicho ecológico	Narratividad
Receptor	Espontánea	pasivo	Semi aventura	Potencial
Receptor	Semi-planificado	pasivo	Servicios estadarizados	Dependiente
Receptor	Planificado	pasivo	Aventura	Propia
Actor	Planificado	activo	Servicios estadarizados	Propia
Receptor	Planificado	Activo/pasivo	Aventura	Propia

Se observa que hay mayor probabilidad de éxito en términos de sostenibilidad económica, ecológica y de impacto en el cambio social comunitario, cuando el modelo es más **planificado** pero, a la vez, cuenta con una importante **narrativa propia** desarrollada e implementada, no espera a ser descubierto, sino que cuenta con apoyo exteriores importantes que dirigen el mercado turístico al sitio (esto es, no es **pasivo**, sino **activo**), no solo es un emprendimiento **receptor** sino que participa en los campos de la cultura y la oferta turística global (esto es, es **actor**), y, finalmente, tiene un aspecto de **aventura** que le permite competir con las empresas de turismo de masas, por que ha generado una relación especifica, comunitaria y humanizada, con el proyecto turístico.

Lógicamente, como sucede en el modelo 2 "Modelo receptor semi-planificado, semi-activo y con servicios estandarizados, con narrativa dependiente", es posible obtener éxitos económicos cuando un emprendimiento abandona las formas comunitarias, sus narrativas propias, y ofrece una propuesta subsidiaria. Pero corre el riesgo más facilmente de ser sustituida por una inversión turística de masas que invada la *ilusión de nicho.*

Por ello, es tan importante entender que el éxito de la sostenibilidad está amarrado a la organización y a la planificación, pero también a las narrativas propias (que crean un diálogo ñunico con el turista), la aventura, y a jugar un papel más activo en la oferta.

Finalmente, dado que muchos de los logros de estos emprendimientos, terminan constituyéndose en problemas de organización y visión de las comunidades, el verdadero enfoque del desarrollo del turismo sostenible comunitario reside en un problema de cultura: Esto es: en comprender los tiempos de la predicción social. En otras palabras, como indica la literatura sobre cambio social y predicción, la comunidad emprendedora tiene la obligación de comprender cuáles son sus tiempos de cambio,sus tiempos de aprendizaje, los tiempos de activación y las formas de aprendizaje que prevalecen en su entorno, y que actúe en consecuencia, sembrando y cosechando con los tiempos del desarrollo, y no solo de la ambición económica de una empresa, marcada por la rentabilidad pura. El cambio social, por tanto, requiere de la maduración de los tejidos sociales a través de, digámoslo así, "relojes" (Castro Aniyar,

2023), como los coyunturales y estructurales, y no solo en el tiempo pasajero de las promesas y los discursos

REFERENCIAS

Alcívar, I., & Mendoza-Mejía, J. L. (2020). Modelo de gestión del turismo comunitario orientado hacia el desarrollo sostenible de la comunidad de Ligüiqui en Manta, Ecuador. *ROTUR. Revista de ocio y turismo*, *14*(1), 1-22.

Barros Pinto, F. A. (2021). Alcances del turismo sostenible: un análisis cualitativo de las experiencias de dos comunidades en Ecuador. *Siembra*, *8*(1).

Bayas Escudero, J. & Mendoza Torres, M. (2018). Modelo de gestión para el turismo rural en la zona centro de Manabí, Ecuador. *Dominio de las Ciencias*. Vol. 4, núm. 2, abril, 2018, pp. 81-102. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6870907

Castro Aniyar, D. (2023). El arte de la predicción social, en (Eds.) Cruz Marte, I & Espinoza, A. *El futuro del delito. Prognosis y Propuestas para el Campo Jurídico y Criminológico en el Siglo XXI*. Manta: Editorial Mawil. https://mawil.us/el-futuro-del-delito-prognosis-y-propuestas-para-el-campo-juridico-y-criminologico-en-el-siglo-xxi/

Condor Bermeo, V. (2018). Turismo y desarrollo sostenible. Fundamentación teórica para la construcción de un modelo de desarrollo turístico. *Revista Universidad y Sociedad*, *10*(2), 47-52.

García Palacios, C. (2016). Turismo comunitario en Ecuador:¿ quo vadis?. Estudios y perspectivas en turismo, 25(4), 597-614.

Guananga Zumbana, H & Santiago Chávez, N. (2020). Turismo comunitario desde la perspectiva del modelo ANHOLT. *Dominio de las Ciencias.* Vol. 6, núm. 3, julio-septiembre 2020, pp. 674-692. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7539714.pdf

Guillén Herrera, S. R., & Ayala Castro, H. S. (2020). La gestión del marketing como fuente potencializadora del turismo en la Comuna 23 de Noviembre del Cantón Naranjal Provincia del Guayas. *Universidad y Sociedad,* 12(3), 267-274. http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n3/2218-3620-rus-12-03-267.pdf

Llano, F. A., & Mora, J. A. (2023). Análisis de los enfoques, modelos, sistemas y la relación con el turismo rural comunitario.

Loor-Bravo, Valdés, Z. M., & Macías, N. P. (2021). Turismo comunitario en Ecuador: Apuntes en tiempos de pandemia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, *27*(1), 265-277.

Marín, Cipriano. (1995). *Carta del Turismo Sostenible.* Conferencia Mundial de Turismo Sostenible, 63.Santa Cruz de Tenerife: TENYDEA S.L

Ministerio de Turismo. (2022). Plan sectorial de turismo. Ministerio de Turismo del Ecuador

Navas-Ríos, M. E. (2019). Revisión sistemática del concepto turismo comunitario. *Saber, ciencia y libertad*, *14*(2), 144-162.

Nolivos, S. P., Romero, A. V., & Ortega, R. A. S. (2020). Responsabilidad social corporativa y el turismo sostenible. *Revista científica ECOCIENCIA*, *7*(2), 1-20.

Orgaz-Agüera, F. (2013). El turismo comunitario como herramienta para el desarrollo sostenible de destinos subdesarrollados. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, *38*(2).

Reyes Vargas, M. V. R., Ortega Ocaña, Á. F. O., & Machiado Chaviano, E. L. M. (2017). Modelo para la gestión integrada del turismo comunitario en Ecuador, caso de estudio Pastaza. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos,* (123), 250-275. https://www.redalyc.org/articulo.

oa?id=36750475010

UNWTO. (2020). World Tourism Organization. Consultado el 10 de julio 2023. Recuperado de: https://www.unwto.org/: https://www.unwto.org/es/desarrollosostenible

Vargas, C., Yánez, S., Hernández, H., Méndez, J., Valdiviezo, W., & Tafur, V. (2018). La situación del turismo comunitario en Ecuador. *Dominio de las ciencias*, 4 (1), 80-101.

ENCUENTROS | Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico pp: 361-375

EMOCIONALIDAD EN LA MODALIDAD E-LEARNING: RECONSTRUCCIÓN FENOMÉNICA DE ESTUDIANTES DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.

Emotionality in the e-learning modality: phenomenal reconstruction of master's students in education

Mairelys Jaciel Torrealba Peña
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador.
mairelys.torrealba@uleam.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-3740-6405

Adela Connie Alcívar Chávez
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador.
adela.alcivar@uleam.edu.ec
https://orcid.org/0000-0001-8991-4834

Jorge Luis Mendoza Mejia
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador.
jorgelm.mendoza@uleam.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-5990-3541

Blanca Corona Meza Gaibor
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador.
blanca.meza@uleam.edu.ec
https://orcid.org/0009-0004-6860-1408

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: https://doi.org/ 10.5281/zenodo.11122123

RESUMEN

La emocionalidad condiciona la dinámica educativa en cualquier nivel y modalidad. En tal sentido, el objetivo de estudio fue explicar la emocionalidad en los procesos formativos e-learning de los estudiantes de los programas de Maestría en Educación con mención en Lingüística y Literatura y con mención en Educación Básica de la ULEAM, Extensión El Carmen. Metodológicamente se adscribió al enfoque cualitativo y se aplicó el método fenomenológico. La información se recopiló a través de entrevistas en profundidad y grupos focales. La interpretación de la información se realizó mediante la categorización con el software Atlas.ti. Se concluyó que los sentimientos fueron configurativos de la vivencia educativa favoreciendo la transición del miedo hacia la esperanza. Además, los informantes concibieron el proceso formativo bajo la modalidad e-learning como un medio para desarrollar habilidades prácticas con más autonomía y el cual, amerita la toma de conciencia de la presencia del otro en la virtualidad.

Palabras claves: Emocionalidad, e-learning, educación superior, aprendizaje virtual.

ABSTRACT

Emotionality plays a pivotal role in shaping educational dynamics across diverse levels and modalities. The study's primary aim was to elucidate the emotional aspects inherent in the e-learning training processes of students enrolled in the Master's in Education programs, specifically those specializing in Linguistics and Literature and Basic Education at ULEAM's El Carmen Extension. The research employed a qualitative approach, with a focus on the phenomenological method. Data collection involved in-depth interviews and focus groups, and the subsequent information interpretation utilized categorization facilitated by the Atlas.ti software. The study's key findings underscored the significant impact of emotions on the educational experience, facilitating a transformative journey from fear to hope. Additionally, participants perceived the e-learning training process as a pathway to cultivating practical skills autonomously. Notably, they emphasized the importance of being cognizant of the presence of others in the virtual learning environment.

Keywords: Emotionality, e-learning, higher education, virtual learning.

RECIBIDO: 02/06/2023 ACEPTADO: 29/10/2023

INTRODUCCIÓN

La educación en tiempos de postmodernidad implica comprometerse con las formas de conocimiento, procesos de crítica, análisis, versiones de la cultura y la historia, que cambian contenidos, métodos y problemas frente a la educación tradicional. La tendencia a perder la memoria histórica, el énfasis en la comprensión de la heterogeneidad de grupos sociales e individuos, la capacidad de los medios masivos de moldear al sujeto, la resistencia a creer en los metadiscursos, la desconfianza al progreso como un valor, entre otros; conducen a visiones distintas de asumir la formación del ser humano, la naturaleza de las instituciones educativas, el perfil del docente y la forma de organizar el conocimiento.

En tal sentido, las organizaciones educativas se enfrentan al desafío de repensar cualitativamente su función en términos de lograr una formación que permita valorar la condición humana en el tejido relacional tripartito: individuo, organización y sociedad que impacta el desarrollo histórico, cultural e intelectivo del colectivo (González-Sanmamed, et. al, 2018). Por su parte, una formación integral plantea una perspectiva necesariamente humanista, epistemológica y sociológica que asume la cotidianidad del estudiantado en el plano personal y académico, con potencialidad transformacional de la realidad pensada y comprendida con actitud autónoma y vocacional (Fajardo & Hernández, 2022).

En la actualidad la formación universitaria se ha ido adaptando a los permanentes e indetenibles avances tecnológicos y su incorporación al desarrollo de la diversidad de haceres humanos. Justamente, en el campo educacional las tecnologías, han tenido significativa acogida para la mediación de los procesos formativos, en sus modalidades *e-learning* que implica formación absolutamente virtual, el *b-learning* que se refiere a la formación semipresencial y *m-learning* o aprendizaje electrónico (Torrealba, et. al, 2019; Covarrubias, 2021). Esta nueva formación del ser humano amerita diferenciar entre las posibilidades de comunicar, informar y construir conocimientos desde las nuevas tecnologías, por cuanto el uso educativo de estas debe asegurar el desarrollo de las potencialidades del individuo, la apropiación de saberes y no la exclusiva transmisión de datos.

En concordancia con lo anterior, los programas de maestría ofertados por la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (en adelante ULEAM) pueden realizarse bajo modalidad presencial, híbrida o e-learning. En cualquiera de las alternativas modales persiguen la profundización, desarrollo y aplicación de conocimientos tanto teóricos como metodológicos en un área determinada teniendo los objetivos de garantizar la calidad educativa, integralidad, diversidad, la investigación y la vinculación con la sociedad (Reglamento de Régimen Académico de la ULEAM, 2020).

En esa misma dirección, la naturaleza de los estudios de posgrado en general versa de proporcionar "...a sus estudiantes competencias altamente especializadas, disciplinares, multi, inter y transdisciplinarias para el ejercicio profesional y de la investigación en los campos de las ciencias" (Reglamento Reformatorio y Sustitutivo del Reglamento de los Programas de Posgrado de la ULEAM, 2019). Razón por la cual, se hace énfasis en la formación holística donde convergen el desarrollo de habilidades técnico – científicas, éticas y socioemocionales que redundan en el perfeccionamiento profesional y personal de los maestrantes.

Desde esa óptica, cobra especial relevancia la educación formal a distancia en línea, como una forma de propiciar, además del desarrollo holístico de las capacidades intelec-

tuales y relacionales, las capacidades emocionales del individuo, que favorezcan el procesamiento crítico de la información y la construcción de conocimientos significativos. De conformidad con Sotomayor (2010) en los procesos de formación e interacción virtual median las emociones, puesto que el espíritu y la esencia humana de quienes están detrás del ordenador y conectados en la red, no dejan de estar presentes. Para Bach (2007:26) lo virtual "no es un mundo irreal, sino en otro caso, otro tipo de realidad". Por ello, se experimenta lo emocional en el contacto con otros en la virtualidad. Esto se explica, porque desde una perspectiva sociocultural, la emoción se comprende como una experiencia intrapersonal que se manifiesta y vivencia en las interacciones con los demás en diversos contextos (Oliva et al, 2023).

En ese orden de ideas, es comprensible el establecimiento de la conexión entre educación y emociones, y más concretamente, entre educación virtual y emocionalidad, lo que permite explorar el origen de los fenómenos educativos emergentes, para interpretarlos y explicarlos según como sean vivenciados por los actores. En tal sentido, Vargas et. al, (2010:162) aseveran que "... tanto los entornos virtuales como los procesos discursivos en línea, hacen que se experimenten de manera diferente categorías, como la subjetividad, intersubjetividad, cuerpo, otro, alteridad y finalmente, mundo de vida". Por ende, es relevante profundizar el conocimiento en relación con las formas en que son experimentados los componentes emocionales y sus significados en la educación virtual en maestría.

De acuerdo con algunos argumentos empíricos recopilados por los investigadores y facilitadores de distintos módulos de los programas de la Maestría en Educación mención Educación Básica (en adelante MEB) y de la Maestría en Educación con mención en Lingüística y Literatura (en adelante MEL) de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Extensión El Carmen, los maestrantes expresaron que:

> *Soy una profesora mayor y no tengo mucha experiencia con las tecnologías, estudiar después de muchos años es una oportunidad que me hace feliz, pero me llena de ansiedad porque es muy nuevo para mí, aunque es mejor estudiar desde casa, no conozco como funciona la plataforma ni los recursos que tiene, espero que me tengan paciencia los maestros (Informante preliminar 1: MEB)*

> *Ha sido un choque mental entre lo que esperaba y lo que han sido los primeros módulos, siempre que me piden una actividad con una herramienta digital, invierto demasiado tiempo buscando cómo funciona, no tengo deberes fáciles... Creo que he ido transformando la frustración en aprendizaje, pero es agotador (Informante preliminar 2: MEL).*

> *Yo prefiero la manera tradicional, pero entiendo que con la pandemia se fue aprendiendo a trabajar y estudiar virtualmente. Yo dudé en seguir, llegué al punto de ponerme a llorar, me sentía muy fracasada al principio... no podía hacer nada sin la ayuda de mis hijos o los maestros que me guiaron en los primeros módulos, ¡me tocó ir aprendiendo mientras me secaba las lágrimas! (Informante preliminar 3: MEB)*

Desde los relatos compartidos por los estudiantes de la cohorte I de los programas de maestría mencionados, se reconoce el componente emocional por el cual atravesaron en su experiencia virtual. En sus valoraciones, se interpreta la modalidad ***e-learning*** como novedosa, pero poco motivadora inicialmente, dado que le produjeron emociones negativas como el miedo y la frustración. En ese sentido, la formación virtual, a pesar de su rigurosidad instruccional, tecnológica y administrativa-académica, incluye de manera sustantiva la emocionalidad de los participantes, por cuanto constituye la dimensión desde la cual se deciden, organizan y ejecutan las acciones consideradas como eminentemente intelectuales, tal como expresó Maturana (1995:48) las conductas son emprendidas a partir de la

emoción y no desde la lógica "... aunque la razón dé forma al hacer que el emocionar decide".

En virtud de lo anterior, esta investigación tuvo como objetivo explicar la emocionalidad en los procesos formativos *e-learning* desde la visión fenoménica de los estudiantes pertenecientes a la cohorte I de los programas de Maestría en Educación con mención en Lingüística y Literatura y con mención en Educación Básica de la ULEAM Extensión El Carmen. Los hallazgos del estudio contribuyen en el conocimiento más preciso de la emocionalidad que subyace en los maestrantes durante sus estudios *e-learning*, posibilitando así, la visión amplia desde sus vivencias sobre este aspecto, sirviendo de referente para analizar las posibles incidencias el éxito o fracaso en la modalidad señalada. Adicionalmente, el estudio se justificó porque provee de nuevos conocimientos sobre cómo atender el desarrollo didáctico de la formación *e-learning* lo que evidencia un aporte a la práctica educativa desde una cosmovisión humanista.

Ahora bien, profundizar sobre la emocionalidad en los procesos *e-learning* pasa por reconocer a las emociones como disposiciones corporales dinámicas que determinan los dominios de acción de los seres humanos. En este sentido, el sistema emocional no solo es imprescindible, sino que es el sustrato de todos los comportamientos. En términos generales, las emociones singularizan los juicios con los cuales las personas estructuran su mundo, según sus propósitos y términos son valorados los hechos de la realidad y en última instancia, se constituye no solo al mundo sino a sí mismo. Actualmente, el nuevo siglo ha llegado como un símbolo de cambio y telecomunicaciones, pero al mismo tiempo deja espacio a un concepto como es el de la emocionalidad, el cual había estado relegado durante siglos por la ciencia moderna (De la Torre, 2000).

En este orden de ideas, para Maturana (1995), las emociones son disposiciones corporales dinámicas, que determinan los dominios de acción en los seres humanos. En otras palabras, la emoción es lo que da al hacer del individuo su carácter, la cual también estará representada por el dominio del lenguaje y el dominio del cuerpo, para que la misma quede bien representada. Aclara el precitado autor que las emociones se originan por el amor o por el rechazo que recibe el individuo. Siendo el amor, el afecto que constituye el comportamiento que en la convivencia acepta al otro; lo que posibilita salud fisiológica, psíquica y espiritual, haciendo posible vivir desde el respeto por sí mismo y por el otro; mientras que el rechazo, es la conducta que niega en la convivencia al otro como legítimo otro. Para Rubia (2000) las emociones juegan un papel muy importante tanto en la conducta como en las funciones cognitivas del ser humano; por lo tanto, son imprescindibles. De ahí que no se deben inhibir, reprimir y mucho menos desestimar.

Según los postulados descritos, sería imposible darle una visión distinta a la emocionalidad, sin tener presente la trilogía constituida principalmente por las emociones, los sentimientos y estados de ánimo, los cuales se encuentran íntimamente relacionados y que culturalmente se han empleado indiscriminadamente como sinónimos, es por ello, que autores como Maturana y Blonch (1996) y Echeverría (1996), establecen el punto de partida en lo referente a ello, lo que permite comprenderlos como constitutivos de la vida emocional o la emocionalidad del ser humano, e incluso proponen cierto orden jerárquico entre estos, no sin antes advertir, que esa diferenciación es sutil dada las dificultades para separar unos de otros.

Es necesario destacar que los autores antes mencionados, plantean estos elementos como de vital importancia, dado que permiten soste-

ner la originalidad y profundidad de sus señalamientos en relación con la emocionalidad, debido a que los seres humanos son seres lingüísticos, haciéndolos diferentes al resto de los seres vivos. Por ello, el hombre, en tanto género humano, no es de una forma preestablecida, esto significa, que pueden modelarse a sí mismos, a su futuro, a su cultura, al mismo mundo donde habitan, tal y como ha venido ocurriendo hasta ahora, y esto únicamente es posible por el lenguaje y con la educación. En consecuencia, el lenguaje como dominio primario permite describir la emoción, reflexionar el sentimiento y reconstruir el estado de ánimo en el cual se permanece y, por ende, desde el cual se actúa. Los fenómenos de la emocionalidad son los siguientes:

Emociones: son percibidas como disposiciones corporales que evidencian la conducta que un ser vivo puede generar en un instante determinado. Son constituidas en dinámicas relacionales, por lo que no son estáticas, sino que fluyen de manera constante. Vale la pena resaltar, que estos fenómenos no son exclusivos del ser humano y le pertenecen al observador, esto significa, que el observador (uno mismo u otra persona) es quien determina la emoción, que cualquier ser vivo está experimentando, y es solo a partir del lenguaje que se distingue una emoción de otras, gracias a las posibles acciones que este puede realizar. Entonces, la emoción existe en relación con la corporalidad, y se describe solo a partir del lenguaje.

Según Maturana (1995:39) "...cada dominio relacional especifica el carácter de las conductas que tienen lugar en el otro". El autor afirma que existen seis emociones básicas que son: el amor, la tristeza, el enojo, el miedo, la alegría y la ternura, las cuales permiten identificar comportamientos posibles y universalmente compartidos. En este entendido, durante las experiencias educativas virtuales se establecen conductas diferenciadas que son impulsadas por alguna de las emociones básicas. Los estudiantes que participan mucho, así como los que se inhiben, los que culminan o abandonan los cursos, son ejemplos de ello.

Sentimientos: para Maturana (1995:127) "... los humanos, al vivir en el lenguaje, aprendemos a distinguir sentimientos en la convivencia, en las coordinaciones de coordinaciones conductuales que traen a la mano la propia corporalidad y la corporalidad del otro en el emocionar" Por tanto, los sentimientos son apreciaciones que hacemos de nosotros o de otros sobre el cómo y el porqué se encuentra en una emoción determinada o se tiene determinada postura física que permite reconocer la emoción, todo esto, a través de un discurso interno, sostenido por la capacidad del lenguajear.

Desde este enfoque, los sentimientos no son preestablecidos ni tienen el carácter de universales, aunque socioculturalmente tendemos a reflexionar o sentir de determinadas maneras. Por tanto, puedo aseverar que, en el proceso educativo virtual, los estudiantes y docentes vivencian procesos reflexivos que les permiten identificar sentimientos específicos en cada situación, podría inferir que las evaluaciones iniciales sobre un curso virtual para un estudiante con experiencia positiva previa pueden ser diferente para aquellos que se enfrentan por primera vez a esta modalidad formativa. En ese sentido, las particularidades en el sentir ante una circunstancia están directamente relacionada con la lectura que el propio sujeto realiza sobre el hecho y lo que le suscita.

Estados de Ánimo: en palabras de Echeverría (1996:94) "Los estados anímicos viven en el trasfondo desde el cual actuamos". Por ello, resulta lógico afirmar que los seres humanos, donde quiera que habiten y desarrollen cualquier actividad, como en los

procesos educativos *e-learning*, los individuos estarán inmersos en algún estado de ánimo. Existen cuatro estados emocionales básicos según el precitado autor, lo cuales son fundamentales en la vida del ser humano, a saber: resentimiento, aceptación, paz y ambición.

Vale agregar que es posible fluir de un estado de ánimo a otro, gracias a la posibilidad creadora del lenguaje, sea hablado, escrito o pensado, puesto que el entrelazado entre emoción y lenguaje "...es cimiento para la transformación en la percepción, descripción y comprensión de la realidad y la vida emocional" (Torrealba & Montes, 2014:377). Por lo significativo de lo descrito, se reconoce que la emocionalidad es también parte de la esencia del ser de los estudiantes que participan en la formación *e-learning,* debido a que constituye un impulso orientador de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje mediado por la tecnología, especialmente, el internet, en donde el lenguaje en sus diferentes manifestaciones puede constituirse en un vehículo para la expresión y vivencia emotiva.

En este orden de ideas, Hernández-Sánchez y Ortega-Maldonado (2013:01) exponen que la presencia de las herramientas web más avanzadas han favorecido "...la naturaleza humanizadora, afectiva, inclusiva y prospectivamente innovadora desde el punto de vista tecnológico, didáctico y organizativo". En efecto, la vivencia educativa con estas herramientas recrea interacciones con cercanía afectiva y ayudan a construir espacios de intercambios sincrónicos como las salas de videoconferencias, mensajerías instantáneas o de experiencias más vívidas con videos y audios basados en la inteligencia artificial.

De acuerdo con los postulados descritos, resulta equivocada la subestimación del aspecto emocionalidad en los fenómenos educativos en general y en las experiencias virtuales en particular. En consecuencia, la educación es un fundamento para desarrollar destrezas emocionales en el educando (Maturana, 1996). Tal premisa puede predecir tanto para la modalidad *e-learning* como para los estudios de maestría.

METODOLOGÍA

La investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo, el cual permitió la interpretación de la emocionalidad vivida por maestrantes en el proceso formativo *e-learning*, a partir de sus propias creencias, pensamientos, expresiones y sentimientos. Para Galeano (2004) la investigación cualitativa apunta a la comprensión de los razonamientos de los actores sociales desde su propia interioridad, por tanto, focaliza la importancia de lo vivencial y la particularidad. Este enfoque posibilitó la construcción del conocimiento mediante la reconstrucción del fenómeno social en estudio, entre los informantes clave, el sujeto investigador y la realidad social (Rusque, 2003)

Dadas las consideraciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas que implica el abordaje investigativo desde una cosmovisión naturalista, se optó por el Método Fenomenológico que propone Martínez (2004) puesto que el mismo permitió la comprensión de los significados y sentidos asignados por los maestrantes a sus propias vivencias en relación con su proceso de formación bajo modalidad *e-learning*. Justamente, Reeder (2011) afirma que dicho método, persigue la descripción de las estructuras de la vivencia a través de una revisión intersubjetiva. Además, este método focaliza las experiencias que son poco comunicables, pero que son cruciales para la comprensión de la psiquis de los sujetos, tal es el caso de la emocionalidad, la cual es entendida desde el bagaje referencial teórico y cultural, como un fluir vivencial personal que solo puede ser compartido mediante el lenguaje (Morse & Bottorff, 2003;

Martínez, 2004).

En tal sentido, el método fenomenológico fue idóneo de acuerdo con la naturaleza de la investigación, pues hace hincapié en el estudio de mundo interior y la forma en que se manifiesta en el sujeto que conoce. Consecuencialmente, este método es inductivo, supone la descripción exhaustiva de los significados y sentidos de las percepciones, sentimientos, creencias y acciones como resultados de la experiencia humana, al tiempo que posee una orientación hermenéutica, ya que posibilita la interpretación del mundo de vida ajeno mediante la representación de una experiencia.

El método se cumplió siguiendo las etapas propuestas por Martínez (2004), la primera fue etapa previa con la suspensión temporal de los valores, creencias, intereses e hipótesis iniciales que podían influir en el estudio, lo que pudo significar perder la riqueza de la multiplicidad de la realidad que describen los informantes clave. Vale indicar que no se trató de negar las creencias y las conjeturas, sino de neutralizarlas para el descubrimiento intersubjetivo de la esencia del fenómeno.

En cuanto a la segunda etapa, denominada como descriptiva, persiguió la caracterización libre de prejuicios de la realidad experimenta por los sujetos del estudio, lo que incide en la validez ulterior de la investigación (Martínez, 2004). Esta etapa incluyó tareas como la selección de las técnicas de recopilación de información, la implementación y transcripción protocolar.

En ese sentido, se emplearon como técnicas para recabar la información, la entrevista en profundidad y el grupo focal, puesto que facilitaron un acercamiento con posibilidad de escudriñar amplia y profundamente desde la perspectiva de los maestrantes. Por una parte, con la entrevista en profundidad se pretendió recoger un conjunto de saberes privados para la construcción del significado de la conducta individual o grupal (Alonso,1994). Y por la otra, la técnica de grupo focal se asumió como estrategia conversacional colectiva para explorar la caracterización y las razones de las prácticas y creencias de los investigados (Kornblit & Beltramino, 2004). Cabe destacar que previo a desarrollar el grupo focal se realizó un guion de entrevista, el cual fue sometido a validación de contenido por parte de expertos.

Es pertinente mencionar, que en los encuentros intersubjetivos vía entrevista y grupo focal se recogieron los testimonios de 32 maestrantes; 15 participantes de la Maestría en Educación con mención en Lingüística y Literatura y 17 participantes de la Maestría en Educación mención Educación Básica. Todos los participantes pertenecían a la Cohorte I de los másteres indicados, adscritos a la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Extensión El Carmen, quienes se convirtieron en los denominados informantes clave. Se concuerda con Scribano (2007) en que los informantes clave son el conjunto de sujetos conocedores del mundo social. Adicionalmente, fueron seleccionados de forma intencional y en atención a su disponibilidad de tiempo y voluntad para participar en la investigación (Ruiz, 2006)

En relación con los informantes clave, se debe apuntar que eran un grupo heterogéneo, veintinueve (29) eran profesionales de la docencia, con dos (2) y (19) años de experiencia como docentes de educación primaria y secundaria. El resto de los informantes clave contaban con profesiones como abogados, ingenieros en tecnología y administradores. Tenían edades comprendidas entre veinticinco (25) y cincuenta y dos (52) años de edad. Además, nueve (9) informantes trabajan en centros educativos localizados en zona rural. Una vez realizados los encuentros intersubjetivos mediante las entrevistas

y los grupos focales, se procedió a la trascripción fiel de todas las entrevistas apoyada en la reproducción de las grabaciones.

Posteriormente, se procedió con la etapa estructural, que constó de la hermeneusis de la información de manera exhaustiva con el fin de captar las descripciones de la experiencia compartida por los informantes clave. En ese sentido, el fenómeno a estudiar tomó significados propios, especiales y particulares según las expresiones y actuaciones de los maestrantes en relación con sus procesos afectivos en la experiencia e-*learning* en la maestría. En efecto, se empleó la categorización para la identificación de conceptos que fueron ubicados bajo una etiqueta común, que posibilitó el surgimiento de las unidades categoriales a partir de los relatos de los maestrantes participantes del estudio. Este proceso compresivo hermenéutico de los testimonios se complementó con la utilización del software Atlas.ti.

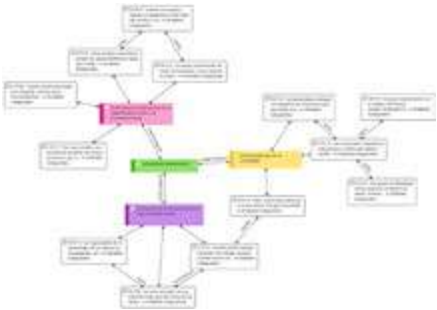
Luego se ejecutó la etapa de contrastación, la cual se basó en triangular la información compartida por los informantes clave, el proceso analítico realizado por el equipo investigador y la teoría existente sobre el fenómeno en estudio. Desde la perspectiva de Martínez (2004), la triangulación es un proceso cuyo objetivo está orientado a la adjudicación de criterio de valor de verdad de la información, lo que conlleva asegurar la validez interna.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El proceso analítico cualitativo supuso una actividad reflexiva recursiva de fragmentación y reagrupación de la información recopilada mediante los grupos focales y las entrevistas en profundidad. Efectivamente, se llevó a cabo, la codificación de los testimonios transcritos, que dio paso a la designación de categorías que engloban unidades de significado y sentido sobre los fenómenos develados en los relatos.

En tal sentido, el procesamiento hermenéutico derivó en el nombramiento de tres unidades categoriales que, tras la saturación teórica, englobaron mayor poder explicativo sobre el objeto de estudio: 1) la Presencia del Otro en la virtualidad, 2) Sentimientos Configurativos de la Subjetividad en torno a la Formación Virtual y 3) Concepción de la Formación para el Logro del Saber-Hacer. Estas categorías emergentes se resumen en la figura 1 generada a partir del software de análisis de datos cualitativo Atlas.ti.

Figura 1. Resumen del reagrupamiento categorial en redes de las narrativas de los informantes clave mediante Atlas.ti



Fuente: corpus de información codificado por los investigadores

La categoría Presencia del Otro en la Virtualidad, adquirió sentido para los informantes, en tanto que implicó la conciencia sobre la existencia del otro como un ser real y actor del fenómeno educativo *e-learning* en el programa de maestría, lo cual se logró a través de las interacciones establecidas entre los estudiantes de los respectivos paralelos, a los fines de mancomunar esfuerzos para alcanzar las metas académicas comunes, es decir, el cumplimiento satisfactorio de asignaciones individuales o trabajos en equipo durante los módulos establecidos en la malla curricular de cada uno de los másteres.

Para los informantes clave, la interacción era concertada con los otros

maestrantes fuera de los espacios de teleformación que ofrece la universidad, puntualmente, la plataforma Moodle y las salas de videoconferencia de ZOOM, este último como espacio para las clases sincrónicas. En efecto, establecían comunicación expedita, bidireccional y eficaz usando medios como la mensajería instantánea de WhatsApp y en la red social de Facebook. En opinión de los informantes, la comunicación a través de las herramientas digitales que están fuera de la plataforma educativa (Moodle) y la herramienta de videoconferencia de ZOOM, brindaba rapidez y una sensación similar a la de intercambios cara a cara, específicamente, los maestrantes participantes en el grupo focal compartieron frases como: "me generaba sensación de cercanía"; "era como tener compañía en este proceso"; "claro, como estar juntos en el mismo barco"; "Ese grupo de WhatsApp era la certeza de compartir las metas"; "Era una comunicación con el equipo, allí en Facebook o WhatsApp éramos equipo"; "Eso resto miedo y era ponerse de acuerdo, con lo que queremos, que era lo mismo: graduarnos" y " comunicándonos siempre nos ayudamos en el proceso para que nadie se quedara atrás". Se destaca con los relatos que, aunque la mensajería instantánea y las redes sociales mantenían la condición de interacción virtual, era en sí misma una forma de comunicación diferenciada y de uso habitual, por lo que suscitaba en ellos comodidad, practicidad y facilidad de comunicación.

Es importante precisar, que la libre, pero negociada determinación de establecer medios alternativos de comunicación por parte de los maestrantes configuró un modo de reorganización interna (subjetividad) y externa (recursos tecnológicos de apoyo), con fines adaptativos a la modalidad *e-learning*. Justamente, para los entrevistados fue una estrategia para optimizar la interacción con los compañeros y, en consecuencia, les posibilitó resolver dificultades y dudas referidas a la elaboración de las actividades o la funcionalidad del aula virtual para cargar las tareas.

En el marco de esa implementación de comunicación estratégica de los informantes, Ramírez (2014:77), expresa que ello responde a la fusión del *e-learning* y *m-learning*, lo que permite "... la integración de tres elementos fundamentales como flexibilidad de tiempo, espacio y lugar, con la intención de fortalecer las capacidades de interacción y apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje..." Todo ello asigna relevancia a las interacciones espontáneas establecidas por los maestrantes más allá de la plataforma Moodle, las cuales tuvieron significado debido al interés por el reconocimiento de la presencia del otro como un verdadero ser que existe más allá de la pantalla y que mantiene afinidad en cuanto a las metas formativas.

De conformidad con lo planteado por Mijares (2021) y Castro-Sánchez y Beccaria (2023) el constructo presencia social en educación, entendido como la proyección de las personas como seres reales en los intercambios educomunicativos en las plataformas digitales se asocia con la calidad del proceso educativo y con la reducción del aislamiento de los estudiantes en línea. Fenómeno que, sin duda, favoreció a los estudiantes de maestría para ganar terreno hacia el aprendizaje estratégico y colaborativo, ajustados a las posibilidades de ubicuidad, de convivencialidad y de comunidad que brindan las herramientas tecnológicas.

En cuanto a la categoría Sentimientos Configurativos de la Subjetividad en torno a la Formación Virtual, estuvo representado por el fluir de sentimientos como expresión sensible del emocionar, a partir de los cuales establecen modos de ser, hacer y relacionarse para avanzar y predisponerse con confianza en su formación de cuarto nivel bajo la modalidad *e-learning*. Un sentimiento

de común manifestación fue el **s**entir reflexivo por el avance académico, el cual emergió cuando asociaban los recuerdos de experiencias previas fallidas de teletrabajo pedagógico en la pandemia por COVID-19, donde prevalecía la confusión e impotencia debido al poco conocimiento acerca del funcionamiento de los medios digitales para la formación.

Igualmente, para la mayoría de los maestrantes que retomaban sus estudios de postgrado en modalidad virtual luego de muchos años sin estudiar, evocaban recurrentemente las barreras de comunicación inmediata con los docentes, la descoordinación del trabajo de equipo y la brecha generacional para acceder eficientemente a los servicios educativos en línea. Estas remembranzas basadas en experiencias previas, entendidas por los maestrantes como desventajosas, les condujo a asumir procesos reflexivos y autorregulatorios sobre sus emociones, sus expectativas, permitiéndoles explorar alternativas de superación de las dificultades iniciales. Esas versiones de la realidad compartidas por los informantes concuerdan con el decir de Ruiz (2011:50) para quien el carácter fenomenológico y emotivo de los sentimientos es irrefutable "... porque nos manifiestan cómo se está sintiendo o experimentando una emoción, y esto incluye una determinada intensidad y vivencia de carácter personal, que tiene diferentes efectos sobre otros de nuestros estados mentales como las creencias, deseos o la imaginación". En palabras diferentes, el sentir está condicionado al punto de vista de la persona que lo experimenta e incide en otros elementos constitutivos de la subjetividad.

De modo que para los informantes clave, al reflexionar sobre los sucesos poco favorecedores y los resultados diferentes a sus expectativas de éxito sobre la dinámica de proceso educativo virtual, intervinieron en la representación de la subjetividad alrededor de la formación virtual, la cual abrió otro abanico de posibilidades en los modos de vivir la experiencia en la maestría. En ese sentido, la revaloración cognitiva y emocional de los maestrantes respecto a los acontecimientos, les permitió transitar del miedo al optimismo.

Significa entonces que, en la experimentación emocional de los maestrantes, se generaron contenidos mentales que sirvieron de referencia personal para vivenciar lo emocional y otras subjetividades en cuanto a la educación en línea, pudiendo dar paso a la vivencia desde la confianza, actitud resiliente, el cultivo de la esperanza, el logro de la auto eficiencia y la focalización de sus potencialidades, y al hacerse más consciente de ellas, se convirtieron en un respaldo eficiente para su deseo de avance académico, como anhelo a la superación. Según Castillo et. al (2023) esto influye positivamente en las interacciones que tienen lugar dentro y fuera del escenario escolar formal. La subjetividad en tanto constructo vital que alimenta el espacio individual y social del ser humano, también está presente en la educación virtualizada, puesto que es "...un espacio donde emergen nuevas subjetividades que se manifiestan en diversas formas de pensar, sentir y actuar" (Pinto y Ruiz, 2012:14).

En congruencia con lo anterior, se interpretó que uno de los activos, aun de forma inconsciente, con los cuales los estudiantes inician sus procesos formativos virtuales, es la expectación positiva, elemento subjetivo que es conveniente si se concilia con lo que cree o espera el estudiante, lo que se aspira lograr y el cómo lo quiere lograr. Complementando lo señalado, Ortega (2013:3) destaca que la educación mediada por las tecnologías debe procurar "La adecuación a las finalidades personales, unidas con contenidos y herramientas metodológicas adaptados al estilo de aprendizaje predominante, junto con la pre-

sencia de apoyo afectivo por parte del equipo tutorial..."

En lo concerniente a la categoría Concepción de la Formación para el Logro del Saber-Hacer, los contactos intersubjetivos permitieron al equipo investigador interpretarlos como el afianzamiento de la autonomía del maestrante, que obedecía a la formulación de representaciones de la formación virtual como un proceso con el que se pretende desarrollar su autonomía, desde una actitud comprometida para hacerse cargo de su aprendizaje bajo el acompañamiento del docente. Esta autonomía la ganan los maestrantes con una actitud proactiva, versátil y audaz para implementar alternativas que permitan lograr exitosamente el trabajo individual o cooperativo, así como, anticiparse a los inconvenientes o superarlos al suscitarse.

Además, coincidieron en afirmar que su desempeño implicó la inversión en horas de preparación para dominar los contenidos y las herramientas digitales a emplear, la organización del tiempo de estudio y de las horas de conexión a clases sincrónicas, encontrar el equilibrio para cumplir con sus compromisos personales, profesionales y académicos, la reflexión sobre las propias debilidades y fortalezas, así como, la aplicación de la metacognición. Por lo planteado, se comprende que los maestrantes creen importante que, en el proceso formativo, se tenga una actitud favorable hacia el mismo, que los estimule a generar condiciones externas apropiadas para aprender significativamente, al tiempo que procuran automotivarse para la utilización consciente de sus habilidades, destrezas y recursos disponibles que les permita seguir formándose para la vida, de manera que puedan enfrentar los retos del campo laboral y personal.

Desde esa perspectiva, los informantes clave conciben un proceso formativo virtual que permita la apropiación de mayor confianza en sí mismos, la satisfacción por los esfuerzos realizados, el desarrollo de la creatividad, el refuerzo de la autoexigencia, la construcción de un clima de seguridad y autocontrol. Además, de propiciar la activación de ambos hemisferios cerebrales, es decir, al hacerse conscientes de sus procesos de comprensión y construcción de conocimientos y al explorar creativamente soluciones, sustentados en la reflexividad sobre su propio accionar y el papel de la afectividad. Al respecto, Bucheli-López et. al (2021:82) destacan en sus planteamientos neuroeducativos, que las emociones se asocian con el aprendizaje, por lo que están conectadas con las "estrategias pedagógicas y didácticas activas de aprendizaje, enfatizando en la importancia de la motivación, la emoción y el despertar la curiosidad en los estudiantes"

En ese sentido, es pertinente relacionar la formación virtual, con el perfeccionamiento de lo intelectual, lo afectivo, lo social y lo espiritual, esta última subordinada a la eticidad, desde la cual los actores del fenómeno educativo, estudiantes y docentes, pueden valorar una realidad como ansiada y procurar cristalizarla. En ese sentido, para los maestrantes entrevistados, la formación bajo el entorno virtual se centra en lo humano, por lo tanto, en la búsqueda del aprendizaje integral, siendo el aprendiz virtual, el hacedor del proceso desde valores como: responsabilidad, cooperación, tolerancia, compromiso, solidaridad, la toma de decisiones e iniciativa.

Siguiendo el curso de las ideas, Unigarro (2004) plantea que, en los modelos de educación a distancia, recae mayor responsabilidad en el estudiante, puesto que asumen un rol más proactivo para conducir sus propios procesos de aprendizaje. Agrega Cáceres (2020) que el acompañamiento virtual permite ofrecer el desarrollo de contenidos actitudinales que coadyuvan en la creación de un

ambiente motivacional y comprometido. Al tiempo que Manosalva y Villamil (2023) resaltan que la autonomía por parte del estudiante implica el desarrollo de habilidades inherentes para ejercerla, entre ellas la responsabilidad como autores de contenidos, pensamiento crítico y el trabajo cooperativo, por lo que afirman la relación significativa entre la formación bajo la modalidad virtual y la consolidación de la autonomía estudiantil con especial énfasis a nivel universitario.

En congruencia con las narrativas de los informantes clave y los postulados teóricos, el desarrollo formativo en los nuevos escenarios virtuales, fortalece la autonomía del estudiante, lo que le permite direccionar su propio proceso de aprender a aprender, en integración de los elementos internos que los constituyen como persona y de los externos que pudieran determinar su realidad para alcanzar las metas académicas, personales y profesionales. Por consiguiente, formarse autónomamente es, en la práctica, posibilitar la concreción del proyecto personal de vida, por lo tanto, transciende los objetivos curriculares, porque implica autorresponsabilizarse de los ámbitos de la propia existencia del maestrante.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La investigación sobre el componente emocional de los estudiantes bajo la modalidad *e-learning* es altamente complejo, porque se entretejen factores intrapersonales caracterizados por la subjetividad y factores exógenos de esencia objetiva propios de la dinámica instruccional en línea como los recursos digitales, formas de participación, los procesos didácticos y evaluativos. Justamente, el rasgo fenoménico de la emocionalidad constituye un dominio del mundo privado de los seres humanos que tiene el potencial de impactar la forma como son valorados los acontecimientos del entorno y simultáneamente, es determinante en las acciones que se detonan frente a una emoción, sentimiento o estado de ánimo.

Una vez completado este estudio, la emocionalidad en los procesos formativos *e-learning* en los programas de maestría del área de Educación, se conceptualizan como los elementos de la vivencia emocional (emoción, sentimiento y estado de ánimo) desde los cuales se percibe y se le asigna significado y sentido a las circunstancias que van surgiendo en el proceso educativo en línea. Estas experiencias emocionales, a su vez, influyen en la toma de decisiones que impulsa el progreso hacia la finalización exitosa del programa de maestría o que, por el contrario, provoca la deserción o el aplazamiento de este.

En el contexto de descubrimiento de este estudio, resultó esencial que los estudiantes adquirieran conciencia de la presencia del otro en la virtualidad, lo que favorece el reconocimiento propio y el de otros (estudiantes y docentes) como personas reales que hacen parte de una comunidad de aprendizaje virtual. Esta comprensión de la presencial social propicia un encuentro mediado por las herramientas tecnológicas pero basado en la participación, en la empatía, en la camaradería, en el trabajo sinérgico y en la comunicación creativa mediante el uso eficaz de los recursos digitales disponibles, en este caso el WhatsApp, la plataforma Moodle, la sala de videoconferencias de ZOOM y Facebook.

Un significado emergente adicional se relacionó con los sentimientos configurativos de la subjetividad en el ámbito de la educación virtual. Este fenómeno implica la expresión sensitiva de las emociones, actuando como base para establecer las formas de participación, de cooperación y de relacionarse con el propósito de avanzar y prepararse durante la formación en línea a nivel de postgrado. En este contexto, se destaca un sentimiento reflexivo vinculado a la transición del miedo hacia la esperanza, que se

manifiesta al superar repetidamente desafíos a lo largo de los módulos, especialmente en las fases iniciales del programa de estudios. Por lo tanto, adoptar una actitud proactiva para abordar problemas durante los estudios del máster fortaleció la confianza en sí mismo y el desarrollo de la metacognición.

Adicionalmente se develó que los estudiantes de maestría visualizan la educación en línea como un medio para adquirir habilidades prácticas, otorgándoles al estudiante un papel más autónomo. En este contexto, la participación en la formación virtual como maestrantes les ofrece la oportunidad de cultivar una actitud independiente y comprometida, permitiendo que el estudiante asuma la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje con la facilitación del cuerpo docente.

A partir de las consideraciones anteriores, resulta inevitable proponer iniciativas que podrían generar mejoras en la optimización del proceso de aprendizaje en línea. En este sentido, se destaca la importancia brindar talleres de inducción dirigidos a los estudiantes que comienzan programas de posgrado para tratar aspectos relacionados con el funcionamiento de la plataforma virtual, las salas de videoconferencias, los medios de contacto alternativos y las normativas que regulan los estudios; toda vez que brindar información pertinente pudiera significar merma de la incertidumbre y sensación de seguridad.

Además, tomando en cuenta los principios de la neuroeducación que enfatizan la influencia de las emociones en el rendimiento académico, se sugiere fortalecer la conexión entre las metas personales y académicas, ya que esto proporciona orientación, fomenta la responsabilidad y el compromiso; tal accionar pudiera ser parte de los encuadres pedagógicos de la sesión inicial de los módulos. Por último, desde una perspectiva didáctica, se enfatiza la necesidad de garantizar una interacción humanizada y brindar retroalimentación oportuna y constructiva, esto pudiera contribuir en la reducción del miedo e incremento del empoderamiento del maestrante.

REFERENCIAS

Alonso, L. (1994). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa, en Delgado, J. & Gutiérrez, J. (comp). ***Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales***. España: Editorial Síntesis

Bach, E. (2010). ***E-mociones.*** Grupo Planeta.

Bucheli-López, H., Rojas-Arango, B., Vergara-Henao, S. y Rodríguez-Niño, M. (2021). Aspectos motivacionales para generar actividades cerebrales óptimas en el proceso de aprendizaje en un ambiente virtual de aprendizaje***. Trilogía. Ciencia Tecnología Sociedad.*** 13(24). 65-88. https://www.redalyc.org/journal/5343/534369082006/534369082006.pdf

Cáceres, K. (2020). Educación virtual: creando espacios afectivos de convivencia y aprendizaje en tiempos de COVID-19. ***CienciAmerica.*** 9 (2), 38–44, doi: 10.33210/ca.v9i2.284.

Castillo, A., Pastrán Calles, F. R., y Álava Rosado, D. F. (2023). Manejo cognitivo conductual empleado por el docente para la convivencia y prevención de la violencia escolar. ***Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico***, 18, 159–173. https://doi.org/10.5281/zenodo.7980042

Castro-Sánchez, M., y Beccaria, M. (2023). Presencia social, sincronía y personalización: retos de la educación en línea en la universidad de la pospandemia***. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación***, 25, 177-208. https://www.e-revistes.uji.es/index.php/adcomunica/article/view/6912/7393

Covarrubias, L. (2021). Educación a distancia: transformación de los apren-

dizajes. *Telos, Revista de Estudios Interdisciplinarios,* 23(1), 150-160. https://doi.org/10.36390/telos231.12

De la Torre, S. (2000). Estrategias creativas para la educación emocional. *Revista Española de Pedagogía,* 58 (217), 543-572. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=23676

Echeverría, R. (1996). *Ontología del lenguaje*. Chile: Dolmen

Fajardo, E. y Hernández, F. (2022). La formación integral universitaria desde el contexto de las humanidades y su aporte al aprendizaje experiencial para el servicio. *Revista Humanidades*, *12(*2). https://doi.org/10.15517/h.v12i2.51289

Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A. y Estévez Blanco, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la era digital: desafíos para la Educación Superior. *Publicaciones, 48(*1), 25–45. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329

Hernández-Sánchez, A., y Ortega-Maldonado, A. (2015). Hacia la personalización del e-Learning: la afectividad y su repercusión en el bienestar subjetivo. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2),194-203. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69542291020

Kornblit, A., y Beltramino, F. (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis*. Editorial Biblos.

Manosalva, O. y Villamil, N. (2023). Revisión sistemática sobre el desarrollo del aprendizaje autónomo en la educación virtual. *LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4(*1), 1157–1178. https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.328

Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa.* México: Editorial Trillas

Maturana, H. (1995). *El sentido de lo humano.* Argentina: Ediciones Granica.

Maturana, H. y Blonch, S. (1996). *Biología del Emocionar y Alba Emoting.* Chile: Dolmen Ediciones

Mijares, L. (2021). La presencia social del facilitador en la educación en línea. Buenas prácticas. *Revista de Educación*, 19 (4), 1043-1053. http://dx.doi.org/10.6035/adcomunica.6912.

Morse, J. y Bottorff, J. (2003). A*suntos críticos en los métodos de investigación cualitativa.* Colombia: Editorial Universidad de Antioquia

Oliva, O., González., E., y Villeda, M. (2023). Inclusiones y exclusiones. Experiencias socioemocionales de universitarios ante la educación superior virtual por Covid-19. *Nómadas*, 56. https://doi.org/10.30578/nomadas.n56a8

Reeder, H. (2011). La praxis fenomenológica de Husserl. Colombia: San Pablo.

OCS (2020). *Reglamento Interno de Régimen Académico de la Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí*. Resolución OCS-SE-002-No.013-2020.

Reglamento Reformatorio y Sustitutivo del Reglamento de los Programas de Posgrado de la Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí. RCU-SO-009.No.2004- 2019.

Rubia, F. (2000). *EL cerebro nos engaña.* Tema de Hoy. España.

Ruiz, J. (2006). *La investigación cualitativa. Metodología de la investigación cualitativa.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Rusque, A. (2003). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa.* Caracas: FACES-UCV

Scribano, A. (2007). *El proceso de investigación social cualitativo.* Argentina: Libros Prometeo

Sotomayor, G. (2010). *Atrapados en la red del amor. Un análisis del lenguaje y las emociones en la Comunicación Mediada por*

Ordenador. Universidad de Salamanca. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/22635/DTHE_atrapadosenlared.pdf;jsessionid=ABF75FAA0384E82D2B8451891622435E?sequence=1

Torrealba, M. y Montes, M. (2014). Estados de ánimo en la investigación universitaria. *Memorias del Congreso Regional de Investigación y Pedagogía*. I Ed. 374-378.

Vargas, G., Gamboa, S. y Reeder, H. (2010). *La humanización como formación. La filosofía y la enseñanza de la filosofía en la condición postmoderna*. Bogotá: San Pablo.

INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

1.- CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL ENVÍO DE LOS TRABAJOS

Los investigadores y público en general interesados en publicar sus trabajos en Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico deberá ingresar al sitio web de la revista encuentros.unermb.web.ve y enviar su manuscrito registrándose en la misma. Tambien podrá enviar a través de los correos puestos a disposición revistaencuentrosve@gmail.com y larezrafael@gmail.com.

Desde el momento que el (los) autor (es) envía (n) su trabajo y el mismo es aceptado y publicado en la Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico, éste (éstos) acepta (n) la cesión de derechos autorales, razón por la cual la revista puede publicar el artículo en formatos físicos o electrónicos, incluido Internet, bases de datos y otros sistemas de información vinculados a la revista. Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico se rige bajo la licencia de Creative Commons (BY-NC-SA).

2.- EVALUACIÓN DE LOS TRABAJOS

Todos los trabajos serán evaluados por parte de un Comité de Árbitros conformados por los miembros del Comite Editorial.

– Especialistas de reconocido prestigio, bajo la modalidad de doble ciego, seleccionado por el Comité Editorial de la revista, externos a la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt". Los trabajos propuestos deben ser originales, inéditos (ver el apartado sobre "redundancia" en estas normas para más detalles) y no podrán ser sometidos simultáneamente a proceso de evaluación y arbitraje en otra revista. Los originales de los artículos pro- puestos no serán devueltos. La evaluación de los árbitros se realizará mediante el procedimiento conocido como doble ciego: los árbitros y los autores no conocerán sus identidades respectivas. Los criterios de evaluación son los siguientes:

a.- Criterios formales o de presentación: 1) originalidad, pertinencia y adecuada extensión del título; 2) claridad y coherencia del discurso; 3) adecuada elaboración del resumen; 4) organización interna del texto; 5) todos los demás criterios establecidos en la presente normativa.

b.- Criterios de contenido: 1) dominio de conocimiento evidenciado; 2) rigurosidad científica; 3) fundamentación teórica y metodológica; 4) actualidad y relevancia de las fuentes consultadas; 5) aportes al conocimiento existente.

Una vez recibidos, los trabajos siguen el siguiente proceso: a) inicialmente, se acusa recibo del manuscrito vía correo electrónico; b) seguidamente, el Comité Editorial realiza una evaluación preliminar para determinar si cum- ple con las Normas para la presentación de trabajos; b) si las cumple, pasa al arbitraje, proceso en el cual especialistas calificados evalúan los trabajos de acuerdo con criterios de pertinencia, originalidad, aportes y virtud científica y académica, previamente establecidos por Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico y emiten un veredicto sobre la publicación o no del trabajo, el cual consistirá en: b-1) Publicable. b-2)Publicable con ligeras modificaciones, que implican aquellas de forma y estilo, en miras de adaptarse los criterios formales o de presentación de la revista. b-3) Publicable con modificaciones sustanciales, que implican aquellas de fondo y construcción del manuscrito, en miras de adaptarse a los criterios de contenido de la revista. b-4) No publicable. c) si el trabajo no cumple con los criterios mínimos presente en estas normas, el Consejo Editorial propondrá que no sea enviado al proceso de arbitraje; d) en cualquier caso, se le notificará al autor o autores, por escrito, la decisión.

Los autores tendrán un máximo de veintiún (21) días para el envío de las modificaciones al Comité Editorial a las siguientes direcciones: revistaencuentrosve@gmail.com. En caso de no enviarse dichas correcciones en el lapso establecido, se asume desinterés por parte de los autores de no publicar su trabajo en Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico. En caso de que el (los) autor (es) decidan no publicar su trabajo, deberán presentar una comunicación en la cual dejen claro la no publicación del material enviado en la revista.

3.- PRESENTACIÓN DE LOS TRABAJOS

Los trabajos deben presentar un resumen de 150 palabras como máximo y cuatro (4) palabras clave. Tanto el resumen como las palabras clave estarán en español e inglés. Igualmente, el título y el subtítulo del trabajo serán presenta- dos también en los idiomas anteriormente mencionados. La extensión no debe ser mayor de quince (15) cuartillas ni menor a diez (10); en caso de incluir gráficos e ilustraciones, la extensión máxima puede ser hasta veinte (20) cuartillas. Todos los trabajos serán presentados en hoja tipo carta. El texto se presentará a espacio y medio, en fuente Times New Roman, tamaño 12. Para las notas a pie de página, el tamaño será en fuente Times New Roman tamaño 10.

4.- CUERPO DEL ARTÍCULO

Título: Debe ser corto, explicativo y contener la esencia del trabajo. Este título debe proporcionarse tanto en el idioma español como inglés. Se establecen los siguientes criterios para la redacción del título: a) claridad; b) brevedad (se sugiere entre 10 y 15 palabras); c) especificidad; y d) originalidad.

Autor(es)**:** Indicar los nombres y apellidos completos, sin títulos profesionales, el nombre de la institución donde se realizó el trabajo o de la institución a la cual pertenece el autor. No colocar ningún signo de puntuación

Resumen: No mayor de ciento cincuenta (150) palabras, en español y en inglés en un solo párrafo. En caso que el trabajo se presente en otro idioma, el resumen debe redactarse en ese mismo idioma, en español e inglés. La redacción del resumen es libre, si bien se sugiere que en el mismo se reseñen el objetivo del trabajo, los métodos utilizados, resultados y conclusiones. Se establecen los siguientes criterios para la redacción del resumen: a) preciso; b) completo; c) conciso; y d) específico.

Palabras clave: Deberán incluirse palabras clave en español y en inglés, con cuatro (4) palabras clave. Estás palabras descriptoras facilitan la inclusión del artículo en la base de datos internacionales.

Apartados y Sub-apartados: Los trabajos deberán dividirse en introducción, desarrollo y conclusión. En el desarrollo, seran de libre titulación y división por parte del autor, procurando el mantenimiento de coherencia interna tanto de discurso como de temática. Se sugiere, en tanto sea pertinente de acuerdo con la temática planteada en el trabajo, subdividir el desarrollo en: fundamentos teóricos, metodología y análisis o discusión.

Citas: El citado se realizará en el texto utilizando la modalidad autor-fecha indicando, en caso de ser cita textual, se ubica dentro del paréntesis: apellido (s) del autor, coma, año de publicación de la obra, seguido de dos puntos y el (los) número (s) de la (s) página (s), por ejemplo: de acuerdo a (Govia,1998:45); si no es cita textual sino una paráfrasis no se indicará el número de año, ejemplo: de acuerdo Govia (1998) o (Govia, 1998). Si hay varias obras del mismo au- tor publicadas en el mismo año, se ordenarán literalmente en orden alfabético; por ejemplo, (Govia, 2008a:12), Govia (2008b:24). Si son dos autores, se co- locarán solamente el primer apellido de cada uno, por ejemplo: Según Márquez y Díaz (2008:90) o (Márquez y Díaz, 2008:90), siguiendo el mismo criterio explica- do anteriormente para las citas textuales y las paráfrasis. En caso de ser tres auto- res o más se colocará el apellido del autor principal seguido de "y otros", ejemplo: (Rincón y otros, 2008:45). Deben evitarse, en lo posible, citas de trabajos no publicados o en imprenta, también referencias a comunicaciones y documentos privados de difusión limitada, a no ser que sea estrictamente necesario. En caso de fuentes documentales, electrónicas u otras que por su naturaleza resulten in- viables o complejas para la adopción del citado autor – fecha, sugerido en estas normas, puede recurrirse u optarse por el citado al pie de página. En casos más específicos, puede recurrirse a las normas APA en su 6ta edición.

En el caso de documentos en archivos, los autores pueden recurrir al uso de notas al pie de página o a las normas APA para la referencia del contenido de los mismos, siempre y cuando mantengan coherencia en el estilo de citado a lo largo del trabajo. Independientemente del método de citado para los documentos en archivos, éstos igualmente deberán aparecer en la sección documentales de las Referencias.

Referencias. Las referencias deberán ir al final del artículo. Estas se subdividirán en: bibliográficas, hemerográficas, documentales, electrónicas, orales y otras que se hayan utilizado. Deberán ir a espacio sencillo y con sangría francesa de 1cm, con un interlineado de 1,5 espacios entre obras referenciadas. El orden de las referencias es alfabético por apellido. Las diferentes obras de un mismo autor se organizarán cronológicamente, en orden ascendente, y si son dos obras o más de un mismo autor y año, se mantendrá el estricto orden alfabético por título. Se referirán únicamente a las citadas en el trabajo. Los autores son responsables de la fidelidad de las referencias. Si un autor escitado más de una vez debe evitarse colocar la tradicional raya que substituía los apellidos y nombres del autor o autores. Ello se explica porque los busca- dores electrónicos de los repositorios institucionales leen palabras y la raya no posee ningún significado alfabético.

- **Libros:** APELLIDO(S), Nombre (s) completo (s) del (de los) autores (año). Título de la obra (N^{sima} edición [si aplica]). Lugar de publicación: Casa o ente editorial [no debe llevar la palabra "editorial" a menos que forme

parte del nombre de la institución editora].

- **Ejemplo de libro con un autor:** SALAS ASTRAIN, Ricardo (2002). *Etica Intercultural. (re)lecturas del pensamiento latinoamericano.* Santiago. Fondo Editorial Universidad Católica Silva Henriquez.
- **Ejemplo de libro con dos autores:** MENDEZ, Johan y MORAN, Lino (2013). *Pensamiento positivista venezolano ante la condición humana: Laureano Vallenilla y Cesar Zumeta.* Maracaibo. Universidad del Zulia.
- **Ejemplo de libro con más de dos autores:** PARRA, Reyber y otros (2001). *Manual de Introducción a la Historia*. Maracaibo.: Universidad Cecilio Acosta.
- **Ejemplo de libro obtenido de la web:** Real Academia Española (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Ma- nual.* Madrid: Espasa. Recuperado de http://www.revistas.unal.edu. co/index.php/psicologia /article/view/27899/43273
- **Capítulos de libros o parte de una compilación:** APELLIDO(S), Nombre (s) completo (s) del (de los) autores (año). Título de*l capítulo o sección*; en APELLIDO(S), Nombre completos del (de los) editores-compiladores (Ed., Comp. o Coord.). **Título de la obra** (N^{sima} edición [si aplica]). Lugar de publicación: Casa o ente editorial.
- **Ejemplo de capítulo de libro:** VIDOVIC, Jorge (2011). *Rafael Maria Baralt y su aporte a la historiografía venezolana*; en VIDOVIC, Jorge (Comp.). **Rafael Maria Baralt. Vida y Pensamiento.** (pp 61-75). Cabimas: Fondo Editorial UNERMB.
- **Artículo en revista arbitrada:** APELLIDO(S), Nombre (s) completo (s) del (de los) autores (año). *Título del artículo.* **Título de la revista**, volumen o año, número, número de páginas.
- **Ejemplo de artículos en revista arbitrada:** LAREZ PUCHE, Rafael y PIRELA, German. (2014). *De la crisis a la refundación del Estado en América Latina: Debates y Experiencias.* **Revista de Filosofía.**, Vol. 80 N°2, pp. 115-128.
- **Trabajos de grado/tesis inédito:** APELLIDO (s), Nombre (s) del autor (es) (año). *Título del trabajo.* (Trabajo de grado/tesis de maestría/Tesis doctoral). Institución, Lugar./Recuperado de
- **Ejemplo de trabajo de grado/tesis inédito:** DIAZ-MONTIEL, Zulay (1999). *Hermenéutica intercultural en la filosofía latinoamericana de Fornet-Betancourt : intersubjetividad, dialogo y ética.* (Trabajo de grado). Universidad Cecilio Acosta, Maracaibo (Venezuela).
- **Trabajos presentados en eventos científicos y/o conferencias:** APELLIDO (s), Nombre (s) de los autores (mes, año). *Título del trabajo.*Trabajo presentado en <nombre de la conferencia> de <Institución organizadora>, lugar.
- **Ejemplo de trabajos presentados en eventos científicos y/o conferencias:** LAREZ PUCHE, Rafael y BARROSO, Kenya (noviembre, 2017). *Pensar una geohistoria otra: más allá de los tecnicismos* Trabajo presentado en el 14° Congreso Nacional de Historia Regional y Local, San Felipe (Venezuela).

- **Artículo de periódico:** APELLIDO(S), Nombre (s) completo (s) del (de los) autores (año, mes y día). Título del artículo. *Título del periódico*, página.
- **Ejemplo de artículo de periódico:** VIDOVIC, Jorge (23 de marzo de 2015). 33 años de la UNERMB., El Regional. p. 14.
- **Ejemplo de constituciones:** *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* [Const.]. (1999). 3ra edición. Ex Libris.
- **Ejemplo de leyes:** Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (15 de agosto de 2009). *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinaria.
- **Entrevistas:** Nombre del entrevistado, realizada el día, mes año en Lugar (Lugar).
- **Ejemplo de entrevistas:** Edward Govia, realizada el 07 de septiembre de 2017 en la Universidad Rafael María Baralt (Cabimas).

Anexos: los anexos constituyen elementos complementarios del texto que refiera el lector a una parte del trabajo o fuera de él, con el propósito de ilustrar las ideas expuestas en el texto, ampliar o aclarar o complementar lo allí expresado. Los anexos son contabilizados como parte del número de páginas del escrito.

En el caso de figuras y cuadros, el autor podrá acompañar el original con las ilustraciones que estime necesarias. Las fotografías e ilustraciones deben ser enviadas en formato jpg con un mínimo de 300 dpi de resolución. Las leyendas o pie de foto no deben hacer parte de las imágenes, por tanto, deben indicarse separadamente. Los anexos deberán estar numerados (Imagen 1, Ilustración 2, entre otros) y reseñados dentro del texto (Ver ilustración x). El fondo de los gráficos, tablas y cuadros deberán ser en blanco. Es responsabilidad del autor conseguir y entregar a la revista el permiso para la publicación de las imágenes que así lo requieran. Si bien se permiten los anexos a color, debe tomarse en cuenta que la revista en físico se imprime a escala de grises; en tanto que la versión electrónica aparece a color.

5.- OBSERVACIONES EN CUANTO A REDACCIÓN Y ESTILO

- Las subdivisiones en el cuerpo del texto (capítulos, subcapítulos, entre otras) deben tener numeración arábiga, excepto la introducción y la conclusión que no se numeran. Los subcapítulos se reseñarán en de- cimales (1.1, 1.2, 5.6,) en tanto que las subdivisiones de estos últimos deberán presentarse en letras consecutivas (a,b,c,d, sucesivamente).
- Los términos en latín y las palabras extranjeras deberán figurar en letra itálica o cursiva.
- La primera vez que se use una abreviatura, esta deberá ir entre paréntesis después de la fórmula completa; sucesivamente se recurrirá únicamente a la abreviatura.
- Las citas textuales que sobrepasen las cuarenta (40) palabras deben colocarse en formato de cita larga, entre comillas, a espacio sencillo, con margen de 1cm a la izquierda.
- El inicio de cada párrafo no lleva sangría.
- Las notas de pie de página deberán aparecer en números arábigos.

- Si bien se permite el uso de las notas al pie de página, éstas tendrán un carácter explicativo y ampliatorio (si amerita el caso) de las ideas planteadas en el trabajo. No se aceptará el uso de pie de página para los datos de citas ni referencias, a excepción de referencias de documentos en archivos.
- Los cuadros, gráficos, ilustraciones, fotografías, mapas y similares deben aparecer referenciados y explicados en el texto. Deben estar, asimismo, titulados, numerados e identificados secuencialmente y acompañados por sus respectivos pies de imagen y fuente(s), de la siguiente manera: Fuente: Apellido (s), año. Ej.: Fuente: Márquez, 2012.
- Los cuadros, tablas, gráficos, ilustraciones y similares deben ser, preferentemente, de elaboración propia (salvo que el trabajo presentado implique el análisis de anexos de autoría externa). La inserción de los mismos debe estar plenamente justificada y guardar estricta relación con la temática y/o aspectos tratados en el trabajo presentado ante Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico.

6.- CASOS DE CONTROVERSÍA

La revista se compromete a dirimir los casos de controversía a través del Comité Editorial en los casos en los que los pares evaluadores señalen tener algún conflicto de intereses con el texto a evaluar. La revista garantiza que serán escogidos a los evaluadores más idóneos también en términos de compatibilidad temática y académica. En casos de dudas, siempre se recurrirá al Comité Editorial para dirimir estos casos.

7.- BUENAS PRÁCTICAS

Acerca del plagio: El plagio implica la no originalidad de los trabajos. Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoria Social y Pensamiento Critico como original a "aquella obra científica, artística, literaria o de cualquier otro género, que resulta de la inventiva de su autor", acorde a la definición de la Real Academia Española. Por su parte, plagio constituye la acción de copiar obras ajenas y atribuirse la autoría de las mismas. Se incurre en plagio al tomar una idea, texto ajeno, e incluso la obra completa. Estas acciones se consideran un comportamiento improcedente, que puede dar lugar a sanciones, como el veto temporal o permanente a los autores de publicar en Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico, según la gravedad del caso. Si el plagio se descubre antes de la publicación del artículo, se procederá a no publicarse y ser descartado; si es descubierto después de su publicación, se procederá a retirarse de la versión electrónica, con la notificación de su retiro por plagio comprobado.

Redundancia: Los trabajos derivados de un mismo proyecto iniciativa no serán considerados "redundantes" en la medida que la interrogante o aspecto planteado sea diferente. El abordaje de los datos, aspectos no considerados en trabajos anteriores (una etapa de mayor avance o resultados definitivos), la aplicación de una misma metodología en otros espacio, mayor reflexión sobre un aspecto abordado previamente. En caso de la existencia de trabajos previos derivados de un mismo proyecto, deberán ser citados (no hacerlo se considerará plagio o "autoplagio") y, asimismo, aclarar las diferencias existentes con respecto al trabajo presentado a evaluación mediante nota explicativa.

Los trabajos enviados a la revistas deben ser originales e inéditos, a menos que se haga constar claramente que se vuelve a publicar un trabajo con

expreso conocimiento del autor y del equipo editorial de las revistas o publicación, previa aprobación del comité editorial de Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico. No se aceptarán trabajos que hayan sido escritos sobre información que ya haya sido comentada extensamente en una publicación anterior, o que forme parte de un material ya publicado en cualquier medio (impreso o electrónico). Sólo se considerarán aquellos artículos que hayan sido rechazados por otras revistas, o que estén basados en una publicación preliminar (un resumen publicado en actas de congresos, un poster o un extenso en memorias arbitradas en un evento científico).

Conflictos de intereses: Los autores deben revelar en su manuscrito cualquier conflicto de tipo financiero u otro tipo de intereses que pudiera influir en los resultados o interpretación de su trabajo. Ejemplos de posibles conflictos de interés que deben ser descritos incluyen empleos y salarios, consultorías, propiedad de acciones, honorarios, testimonio experto remunera- do y subvenciones u otras financiaciones que estén en relación directa con la investigación desarrollada. Es necesario, por tanto, que los autores informen, preferiblemente como nota de autor en el material enviado, los posibles conflictos de interés en el trabajo de investigación.

8.- OTRAS DISPOSICIONES

Se aceptan también los siguientes trabajos de corta extensión (máximo quince cuartillas): conferencias, ensayos, reseñas: comentarios de lectura reciente. Recensiones: análisis (o comentario) crítico de la lectura reciente, documentos, textos de carácter histórico, jurídico, acuerdos, declaraciones, entrevistas: realizadas con fines de investigación. Todos estos trabajos deben estar referidos a las áreas temáticas de la revista.

Ensayos: Las normas generales también aplican para los ensayos (originalidad, arbitraje, citado, manejo de referencias), si bien en cuanto a organización interna del texto y en cuanto a presentación de avances o resultados de la actividad investigativa es de libre manejo por parte de los autores. En esta sección pueden incluirse entrevistas, comentarios extensos sobre temas de actualidad, reflexión sobre la epistemología y didáctica de las ciencias sociales, entre otras ideas, condicionadas a que guarden relación con las temáticas de la revista.

Reseñas: Son comentarios breves (máximo tres cuartillas), análisis críticos de lectura reciente con el fin de divulgar las publicaciones actualizadas en el área de ciencias sociales. Para el envío de reseñas, se pide la portada digitalizada del libro en formato jpg con un mínimo de resolución de 330 dpi, a todo color.

Arte: Consiste en un comentario sobre la obra de un artista, grupos de artistas o escuelas de arte, con especial enfoque a los residentes o quienes hayan tenido su trayectoria en la región zuliana y el occidente venezolano. También caben en esta sección críticas de arte, entrevistas, reflexiones sobre el estado de la cuestión de las distintas ramas del arte, en especial artes plásticas, pintura, escultura, fotografía, entre otros.

No se devolverán originales, y el Comité Editorial se reserva el derecho de hacer los ajustes y cambios que aseguren la calidad de la publicación. El orden de la publicación y la orientación temática de cada número lo determinará el Comité Editorial, sin importar el orden en que hayan sido recibidos y arbitrados los artículos. Cualquier otra situación no prevista será resuelta por los editores según estimen apropiados a los intereses de *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, sin derecho de apelación por parte de los autores.

PLANILLA PARA EL ARBITRAJE DE ARTÍCULOS

1. Datos del trabajo

Título: _____

Fecha de Recepción del Documento: _____

Fecha de Evaluación: _____

2. Datos del Árbitro
   Nombres y Apellidos del Evaluador:
   Documento de identificación:
   Institución:
   Dirección:
   Teléfono:
   Correo electrónico:
   Grado académico:

3. Evaluación Cuantitativa

Criterio	Excelente (93-100)	Bueno (80-92)	Aceptable (70-79)	Deficiente (0-69)
Importancia del tema estudiado				
Originalidad de la Discusión				
Relevancia de la Discusión				
Argumentación Teórica				
Adecuación del Diseño y de la Metodología				
Solidez de las Interpretaciones y Conclusiones				
Aportes y reflexiones personal				
Pertinencia con el contexto social latinoamericano				
Redacción y Estilo				

1. EVALUACIÓN CUALITATIVA DE ACUERDO A LOS CRITERIOS ANTERIORES Y LOS QUE CONSIDERE EL ÁRBITRO AGREGAR.

2. OBSERVACIONES GENERALES

3. RECOMENDACIÓN (VEREDICTO)

De acuerdo a la evaluación, en su opinión el artículo debe ser: Marque con una (X)

Publicable sin Modificaciones..... ( )
Publicable con Ligeras Modificaciones..... ( )
Publicable con Modificaciones Sustanciales..... ( )
No publicable..... ( )
Nota: Utilice una hoja adicional para justificar su decisión de ser necesario

Nota

FIRMA

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt

República Bolivariana de Venezuela
Universidad Nacional Experimental
"Rafael María Baralt"
UNERMB

CELAT
Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos en Transformaciones Políticas y Sociales

ENCUENTROS

AÑO 13, Nº 21
Mayo – Agosto 2024

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en Mayo - Agosto del 2024 por la Fundación Centro de Estudios Laitnoamericanos en Transformaciones Políticas y Sociales y la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, Maracaibo, Venezuela.

www.unermb.web.ve
www.encuentros.unermb.web.ve