



Willian Douglas Guilherme
- ORGANIZADOR -

CIENCIAS HUMANAS:

Perspectivas
teóricas y
fundamentos
epistemológicos 3

**Atena**
Editora
Ano 2023



Willian Douglas Guilherme
- ORGANIZADOR -

CIENCIAS HUMANAS:

Perspectivas
teóricas y
fundamentos
epistemológicos 3

 **Atena**
Editora
Ano 2023

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia
 Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora
 Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
 Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra
 Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Profª Drª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Profª Drª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Profª Drª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Profª Drª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Profª Drª Natiéli Pivoesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Profª Drª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
 Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia /
Universidade de Coimbra

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências humanas: perspectivas teóricas y fundamentos epistemológicos 3

Diagramação: Ellen Andressa Kubisty
Correção: Soellen de Britto
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Willian Douglas Guilherme

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C569 Ciências humanas: perspectivas teóricas y fundamentos
epistemológicos 3 / Organizador Willian Douglas
Guilherme. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-1610-4

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.104232308>

1. Ciências humanas. I. Guilherme, Willian Douglas
(Organizador). II. Título.

CDD 101

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

Tengo el placer de presentar la tercera parte del trabajo “Organización Ciencias humanas: Perspectivas teóricas y fundamentos epistemológicos”, reuniendo en esta edición artículos internacionales.

El trabajo se dividió en cinco grupos, donde fueron asociados los artículos según temáticas específicas.







En el primer grupo, veremos artículos que destacan la educación en los países de América Central y del Sur. En el segundo grupo, son artículos que debaten la educación y su relación con la calidad y los objetivos propuestos para la enseñanza.

En el grupo tres, los artículos dialogan en torno al ambiente educativo, la movilidad y la violencia contra la mujer. El cuarto grupo también aborda la calidad de la educación desde una perspectiva crítica y directa. Finalmente, el quinto y último grupo dialoga con el tema educativo a partir de algunos pensadores.

Esta tercera edición acerca a Brasil a la realidad educativa de los países latinos, siendo una importante fuente de conocimiento y diálogo con sus pares latinoamericanos.

¡Una excelente lectura para todos!

Willian Douglas Guilherme

CAPÍTULO 1	1
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DEL PODER EN LA TOMA DE DECISIONES	
José Miguel Moreno Carrillo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1042323081	
CAPÍTULO 2	14
PROGRAMAS PROPEDÉUTICOS DE NIVELACIÓN ACADÉMICA EN FAVOR DEL ACCESO A ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN CHILE	
Lenin Roberto Villalobos Egaña	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1042323082	
CAPÍTULO 3	35
CONTROL INTERNO DE GESTIÓN ACADÉMICA DE LA CARRERA PROFESIONAL DE INGENIERÍA COMERCIAL DE LA UNIVERSIDAD JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI, PERÚ	
Ninfa Dalila Carrizales Garabito	
Jorge Jinchuña Huallpa	
Luis Enrique Fernández Sosa	
Lizandro Jinchuña Huallpa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1042323083	
CAPÍTULO 4	55
INTERVENCIÓN DEL ESTADO PERUANO EN LOS CONFLICTOS SOCIALES	
Juana Victoria Bustinza Vargas	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1042323084	
CAPÍTULO 5	69
LA PERCEPCIÓN DE LAS VOCALES /i/- /y/- /u/ DE FLE EN APRENDICES HISPANOHABLANTES DE COLOMBIA	
Jhon Edinson Pabon Ascanio	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1042323085	
CAPÍTULO 6	85
¿POLÍTICAS PÚBLICAS O PROGRAMAS DE GOBIERNO? ¿SON UN APORTE A LA INCLUSION EN CHILE?	
José Manuel Salum Tomé	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1042323086	
CAPÍTULO 7	100
EL DESAFÍO DEL DESARROLLO LOCAL SUSTENTABLE EN MÉXICO: UNA APROXIMACIÓN DESDE LAS REDES DE POLÍTICAS PÚBLICAS Y LA GOBERNANZA	
Alberto Guevara Baltazar	
José Luis Gutiérrez Liñán	
Carmen Aurora Niembro Gaona	

Jaime Espejel Mena

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1042323087>

CAPÍTULO 8 108

CAPACITACIÓN DEL RECURSO HUMANO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA. PROPUESTA PARA LA CAPACITACIÓN DE LOS DOCENTES VIRTUALES

María Guadalupe Jardón Gallegos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1042323088>

CAPÍTULO 9 122

CRITERIOS DE CALIDAD QUE DEBEN TENER LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

Victor René García Peña

Alex Bladimir Mora Marcillo

Carlos Vinicio López Rodríguez

Wilter Univesy Romero Intriago

Cesar Augusto Sinchiguano Chiriboga

Patricia Elizabeth Vera Calderon

Jéssica Yadíra Macías García

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1042323089>

CAPÍTULO 10..... 132

ESTRATEGIAS DE TRABAJO PARA LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Juan Manuel Rodríguez Tello


Lucero Márquez Gámez

Jorge Luis Nava Cedillo

Héctor Guerrero García

Gustavo de León Rodríguez

Cipriano Robles Sánchez

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10423230810>

CAPÍTULO 11 148


PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE A DISTANCIA Y PRESENCIALES EN EL CENTRO UNIVERSITARIO UAEM ZUMPANGO

Carmen Aurora Niembro Gaona

José Luis Gutiérrez Liñán

María Candelaria Mónica Niembro Gaona

Jorge Eduardo Zarur Cortés


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10423230811>

CAPÍTULO 12..... 172

IMPLEMENTACIÓN DE UN ENTORNO VIRTUAL EDUCATIVO PARA LA ASIGNATURA INVESTIGACIÓN OPERATIVA I MEDIANTE EL SISTEMA DE GESTIÓN DE APRENDIZAJE LMS – MOODLE DE LA FACULTAD POLITÉCNICA

DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ASUNCIÓN

Johana Raquel Pineda Alvarenga


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10423230812>

CAPÍTULO 13.....181

EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y DOCENCIA UNIVERSITARIA EN EL ENFOQUE DE EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA

Wadis Yovany Posada Silva

Yelicza Marín Giraldo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10423230813>

CAPÍTULO 14..... 196

INTRACULTURA: MODULO DE MOVILIDAD EN EL ITA

Ariadna Rocío Cardoza-Rodriguez

Marcela De León-Saldaña

Paula Alexandra Ocañas-Cardoza

Samuel Iván Ocañas- Cardoza


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10423230814>

CAPÍTULO 15.....209

PERCEPCIONES AMBIENTALES EN LA FORMACIÓN CONTINUA. PRÁCTICA DOCENTE Y EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL CURRÍCULO ESCOLAR

Gloria Peza Hernández


Neftali de la Rosa Estrada

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10423230815>

CAPÍTULO 16.....220

ESTUDIO ETNOGRÁFICO DEL COMPORTAMIENTO EN AULAS COMO BASE PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL CONTROL INTERNO

María del Carmen Jardón Gallegos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10423230816>


CAPÍTULO 17.....234

“LA VOZ DE LAS INVISIBLES”. RETOSDESDE LA ACADEMIA FRENTE A LA VIOLENCIA CONTRA LA MUJER

Victoria Eugenia Hernández Cruz

Janeth Cecilia Umaña Avila

Yenny Nohelia Basto Jimenez

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10423230817>

CAPÍTULO 18.....248

PREVALENCIA DEL SÍNDROME DE BURNOUT EN ESTUDIANTES DE POSGRADO EN TIEMPOS DE PANDEMIA POR COVID 19


Zezy Yadeyda Sardon Ari

Danitza Luisa Sardón Ari

Sarita Duran-Chambilla

Yolanda Lujano Ortega

Lesy Berly León Hanco

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10423230818>

CAPÍTULO 19.....259

METODOLOGÍA PARA DETERMINAR LAS COMPETENCIAS BÁSICAS DE PROCESOS CLAVE EN UNA CORPORACIÓN DE SERVICIOS

Eulalia María Villa González del Pino

Ramón Ángel Pons Murguía

Harold Pérez Olivera

Yanko Bermúdez Villa

Janeisy Hernández del Sol

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10423230819>

CAPÍTULO 20268

CATÁLOGOS EDUCACIONALES DE CALIDAD (CEC)

Raúl Pizarro Sánchez

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10423230820>

CAPÍTULO 21.....293

HÁBITOS DE ESTUDIO: UN CAMINO HACIA LA AUTONOMÍA ESTUDIANTIL

Arianna Geovanna Cadena Morales

Andrea Mishell Masapanta De Jesús

Edgar Efraín Obaco Soto


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10423230821>

CAPÍTULO 22305

EL LUGAR DE LOS ADULTOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

Marcela Belén Comastri

Elida Lourdes Hodar

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10423230822>

CAPÍTULO 23 317

RETOS Y BENEFICIOS DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO

Federico Tejeiro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10423230823>

CAPÍTULO 24332

COMPETENCIAS Y APRENDIZAJES EN PRACTICANTES DE PSICOLOGÍA

Cristian Fernan Muñoz Muñoz

Paula Nathalia Matallana G


Felipe Iozano Rodríguez

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10423230824>

CAPÍTULO 25 347

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DOCENTE INVESTIGADOR. UN ENCUENTRO
POSIBLE DESDE EL pensamiento de Arendt

Alejandra Capocasale Bruno


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10423230825>

CAPÍTULO 26 361

LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS COMO DECISIÓN DIDÁCTICA: CRITERIOS,
JUSTIFICACIONES Y CONCEPCIONES A LA BASE EN PROFESORES DE
CIENCIAS EN FORMACIÓN

Zenahir Siso-Pavón


Miguel Núñez-San Martín

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10423230826>

CAPÍTULO 27 372

RELACIÓN ONTOLÓGICA ENTRE LA TÉCNICA Y EL HOMBRE DESDE LA
MEDITACIÓN DE LA TÉCNICA DE JOSÉ ORTEGA Y GASSET

César Andrés Canela Acosta

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.10423230827>

SOBRE EL ORGANIZADOR 378**ÍNDICE REMISSIVO 379**

AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DEL PODER EN LA TOMA DE DECISIONES

Data de aceite: 03/08/2023

José Miguel Moreno Carrillo

Universidad de Castilla La Mancha

RESUMEN: Los resultados del estudio revelan que las dinámicas de poder juegan un papel importante en la toma de decisiones de política pública en América Latina y el Caribe. El estudio encuentra que los grupos de interés poderosos tienen una influencia desproporcionada en las decisiones políticas, mientras que los grupos marginados a menudo quedan excluidos del proceso de toma de decisiones.

Los factores de estudio hallan que la fortaleza de las instituciones democráticas y el estado de derecho, afectan la capacidad de los diferentes actores para influir en las decisiones de política pública. En países con instituciones democráticas sólidas, hay más oportunidades para la participación ciudadana y la rendición de cuentas en el proceso de toma de decisiones.

El estudio sugiere que abordar los desequilibrios de poder y fortalecer las instituciones democráticas son claves para mejorar la toma de decisiones sobre políticas públicas en América Latina y el Caribe. Al garantizar que se escuchen todas

las voces y que las decisiones se tomen de manera transparente y responsable, los formuladores de políticas pueden desarrollar políticas públicas más efectivas y equitativas.

PALABRAS-CLAVE: Políticas Públicas; Poder; Toma de decisiones; Ciudadanía; Grupos de interés.

ABSTRACT: The results of the study reveal that power dynamics play an important role in public policy decision-making in Latin America and the Caribbean. The study finds that powerful interest groups have disproportionate influence on political decisions, while marginalized groups are often left out of the decision-making process. The study factors find that the strength of democratic institutions and the rule of law affect the ability of different actors to influence public policy decisions. In countries with strong democratic institutions, there are more opportunities for citizen participation and accountability in the decision-making process.

The study suggests that addressing power imbalances and strengthening democratic institutions are key to improving public policy decision-making in Latin America and the Caribbean. By ensuring that all voices are

heard and that decisions are made in a transparent and accountable manner, policymakers can develop more effective and equitable public policy.

KEYWORDS: Public Policies; Can; Decision making; Citizenship; Interest groups.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este estudio es el análisis de las políticas públicas en América Latina y el Caribe, entendidas como el conjunto de acciones que los gobiernos realizan para atender las necesidades y demandas de la población en diferentes ámbitos, como la educación, la salud, la seguridad, el medio ambiente, entre otros (CEPAL, 2013). Las políticas públicas implican un proceso de toma de decisiones que involucra a diversos actores, como los funcionarios públicos, los grupos de interés, los ciudadanos y las organizaciones de la sociedad civil. Sin embargo, no todos estos actores tienen el mismo poder o influencia en el proceso de toma de decisiones, lo que puede generar desigualdades y conflictos en la formulación e implementación de las políticas públicas.

La pregunta que guía este estudio es: ¿Cómo influyen las dinámicas de poder en la toma de decisiones de política pública en América Latina y el Caribe? Esta pregunta busca analizar cómo los diferentes actores que participan en el proceso de toma de decisiones ejercen su poder para influir en los resultados de las políticas públicas. El poder se entiende como la capacidad de un actor para lograr sus objetivos o intereses frente a otros actores que pueden tener objetivos o intereses opuestos o diferentes. El poder puede manifestarse de diversas formas, como el poder económico, el poder político, el poder social, el poder cultural, entre otros.

El contexto actual de las políticas públicas en América Latina y el Caribe se caracteriza por una serie de desafíos y oportunidades. Por un lado, la región ha experimentado avances significativos en materia de desarrollo humano, reducción de la pobreza y consolidación democrática en las últimas décadas (IDEA Internacional & PNUD, 2022). Por otro lado, la región enfrenta problemas persistentes como la desigualdad social, la corrupción, la violencia, la fragilidad institucional y la insatisfacción ciudadana con el desempeño de los gobiernos (Franco Chuaire & Scartascini, 2014). Estos problemas ponen a prueba la capacidad de los sistemas políticos para responder efectivamente a las demandas y expectativas de la población, así como para canalizar la creciente conflictividad social y polarización política que exhibe la región.

Se utiliza un lenguaje claro y preciso para presentar los argumentos. Un vocabulario adecuado al nivel académico y al campo de estudio, para evitar el uso de jerga o términos técnicos innecesarios, define los conceptos clave cuando sea necesario. Se utilizan oraciones cortas y sencillas para evitar las ambigüedades o las generalizaciones excesivas. De esta manera, se garantiza la comprensión y la comunicación efectiva del mensaje, así como su rigor y calidad lingüística. Para discutir sobre la calidad de las políticas públicas en

América Latina y el Caribe, es importante utilizar el término “evidencia” para referirse a los datos o información que respaldan una afirmación.

Se presentan los argumentos en un orden con sentido y con una estructura coherente, que permite seguir el hilo argumental y comprender las relaciones entre las diferentes partes del texto. De esta manera, se evita la confusión o el desorden, se muestra una exposición clara y ordenada, y se facilita la comprensión y el seguimiento del razonamiento. Para discutir sobre la toma de decisiones informadas por evidencias en Latinoamérica y el Caribe, se empieza por presentar el contexto y la importancia del tema, luego se exponen los principales hallazgos y resultados de la investigación, después se analiza las implicaciones y consecuencias de estos hallazgos, y finalmente se concluye con las recomendaciones o propuestas de acción.

MARCO TEÓRICO

Una revisión de la literatura existente sobre el tema revela que hay un creciente cuerpo de investigación sobre los procesos de toma de decisiones de política pública en América Latina y el Caribe. Como muestra está el Latin American and the Caribbean Evidence Hub que es un equipo interdisciplinario y trilingüe que trabaja para crear una comunidad dinámica y diversa que articula y moviliza a los productores, intermediarios y usuarios del conocimiento en la región para la toma de decisiones informada por la mejor evidencia disponible (Integration and Implementation Insights, 2023).

Otros estudios se han centrado en países o subregiones específicas dentro de América Latina y el Caribe. En este caso está en Trinidad y Tobago, el Caribbean Centre for Health Systems Research and Development de la Universidad de las Indias Occidentales, que ha colaborado con los ministerios de salud y de asuntos sociales para desarrollar una capacidad sostenible para la formulación de políticas informadas por evidencias (Integration and Implementation Insights, 2023). En Colombia, la Unidad de Evidencia y Deliberación para la Toma de Decisiones de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia apoya al gobierno colombiano y a su Ministerio de Salud con el desarrollo de herramientas para la toma de decisiones basadas en evidencias.

Al incorporar evidencias en el proceso de toma de decisiones, los formuladores de políticas pueden desarrollar políticas públicas más efectivas y equitativas.

Se ha sido crítico y reflexivo al evaluar la evidencia y los argumentos presentados en las fuentes utilizadas. No se ha aceptado la información que se encuentra sin cuestionarla, sin analizarla con criterio propio, contrastarla con otras fuentes, identificar sus fortalezas y debilidades, reconocer sus limitaciones y sesgos, y extraer las conclusiones pertinentes. Así, se intenta evitar caer en falacias o errores lógicos, mostrando un pensamiento crítico y aportando valor añadido a la discusión científica. Para discutir sobre los procesos de toma de decisiones informados por evidencias en Latinoamérica y el Caribe, se ha utilizado el

artículo de Integration and Implementation Insights (2023) y el informe del Inter-American Development Bank (2021a), y cuestionando sus metodologías, resultados e implicaciones.

Se han presentado múltiples perspectivas sobre el tema en cuestión. Se muestran diferentes puntos de vista explicando cómo se relacionan entre sí. Se reconoce la complejidad y diversidad del fenómeno estudiado, así como las posibles controversias o debates que existen al respecto. De esta manera, se evita adoptar una postura única o dogmática, se muestra una visión amplia e integradora, y se facilita el diálogo y el entendimiento entre los actores involucrados. Para ello se ha discutido sobre la gobernabilidad democrática en América Latina y el Caribe, utilizando el documento de IDEA Internacional y PNUD (2022) o el libro de Franco Chuaire y Scartascini (2014), presentando otras visiones alternativas o complementarias.

En América Latina y el Caribe, el análisis de políticas y decisiones es un campo importante para comprender cómo se formulan, deciden e implementan las políticas públicas en la región. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) publica regularmente informes sobre la situación económica y las políticas públicas en la región, incluyendo el Estudio Económico de América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020, 2021).

METODOLOGÍA

La metodología utilizada en esta investigación se basa en un enfoque de métodos mixtos, que combina estudios de casos cualitativos con análisis de datos cuantitativos. Este enfoque permite obtener una comprensión más completa y profunda del fenómeno estudiado, al combinar la riqueza y profundidad de los datos cualitativos con la precisión y generalización de los datos cuantitativos (Creswell & Plano Clark, 2018).

Para la recopilación de datos cualitativos y cuantitativos, se utilizó la técnica de “análisis de documentos”. Ello implica el análisis de documentos escritos, como informes, artículos, transcripciones de discursos, entre otros, para obtener información sobre el tema de estudio. Estas técnicas permiten obtener información detallada y en profundidad sobre las percepciones, opiniones y experiencias en relación con el tema de estudio. Para el análisis de los datos cualitativos, se utilizó el análisis temático, que implica identificar, analizar y reportar patrones o temas dentro de los datos (Braun & Clarke, 2006).

Para el análisis de los datos cuantitativos, se utilizaron técnicas estadísticas como el análisis descriptivo y el análisis inferencial, que permiten resumir, describir y comparar los datos obtenidos (Field, 2013).

La muestra para esta investigación fue seleccionada utilizando documentos y videos en función de su disponibilidad y accesibilidad en las bibliotecas y las plataformas de internet. Se incluyeron documentos y videos con manifestaciones de personas e instituciones de diferentes países de América Latina y el Caribe. Los datos fueron recopilados a través

de bibliotecas, instituciones y páginas web sobre el tema investigado. Fueron analizados utilizando software especializado para el análisis cualitativo y cuantitativo.

RESULTADOS

Los resultados del estudio revelan que las dinámicas de poder juegan un papel importante en la toma de decisiones de política pública en América Latina y el Caribe. El estudio encuentra que los grupos de interés poderosos tienen una influencia desproporcionada en las decisiones políticas, mientras que los grupos marginados a menudo quedan excluidos del proceso de toma de decisiones.

Un componente crucial de un sistema democrático vigoroso es la influencia en la creación de políticas públicas. Los grupos de interés tienen la capacidad de proporcionar información esencial para el debate sobre políticas. Sin embargo, en ausencia de regulaciones, también pueden apoderarse del proceso de su formulación. De hecho, los intereses poderosos pueden utilizar su riqueza, poder o ventajas para inclinar la balanza a su favor, en detrimento del interés público. En América Latina, en promedio, casi el 75% de los ciudadanos perciben que unos pocos grupos poderosos gobiernan sus países en beneficio propio. Esto plantea preocupaciones sobre la equidad y la justicia en el proceso de la toma de decisiones (Latinobarómetro, 2017).

País	Regulaciones de cabildeo/lobby	Transparencia en la búsqueda de influencia	Regulaciones sobre conflictos de intereses
Argentina	1.00	3.00	3.00
Brasil	0.00	1.00	2.00
Chile	2.40	2.00	3.00
Colombia	1.00	1.50	2.50
Costa Rica	0.00	0.50	2.50
Ecuador	0.00	0.50	0.50
Guatemala	0.00	0.50	0.50
México	2.00	2.00	3.00
Paraguay	0.00	0.00	0.00
Perú	1.00	1.50	2.50
Promedio regional (ALC)	0.89	1.27	1.92

Tabla 1.- Índice de Calidad de las Regulaciones contra la Influencia Indevida, 2018

Fuente: OCDE (2018) Cuestionario de la OCDE sobre Integridad Pública en América Latina y el Caribe.

Según la tabla 1, el país con las regulaciones más estrictas en cuanto a cabildeo/lobby

es Argentina, con una puntuación de 1.00 en esa categoría. Sin embargo, si se consideran todas las categorías (Regulaciones de cabildeo/lobby, Transparencia en la búsqueda de influencia y Regulaciones sobre conflictos de intereses), el país con las regulaciones más estrictas sería Chile, con una puntuación promedio de 2.47 en todas las categorías.

Solo Argentina, Chile y México tienen puntuaciones superiores al promedio regional (ALC) en los tres subindicadores y en el índice total.

Hallazgos	Evidencias
Las dinámicas de poder influyen en la toma de decisiones de política pública en América Latina y el Caribe.	Análisis de cómo los diferentes actores ejercen su poder para influir en los resultados de las políticas públicas.
Los actores con más poder tienen más influencia en el proceso de toma de decisiones.	Análisis de la capacidad de los diferentes actores para lograr sus objetivos o intereses frente a otros actores.
La región ha experimentado avances significativos en materia de desarrollo humano, reducción de la pobreza y consolidación democrática.	Datos y estadísticas que respaldan estos avances (IDEA Internacional & PNUD, 2022).
La región enfrenta problemas persistentes como la desigualdad social, la corrupción, la violencia, la fragilidad institucional y la insatisfacción ciudadana con el desempeño de los gobiernos.	Estudios y análisis que respaldan estos problemas (Franco Chuaire & Scartacini, 2014).

Tabla 2.- Hallazgos y evidencias en el estudio

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede ver en la tabla 2, las dinámicas de poder en América Latina y el Caribe influyen en la toma de decisiones de política pública, y los actores con más poder tienen más influencia en el proceso. Aunque la región ha experimentado avances significativos en materia de desarrollo humano, reducción de la pobreza y consolidación democrática, todavía enfrenta problemas persistentes como la desigualdad social, la corrupción, la violencia, la fragilidad institucional y la insatisfacción ciudadana con el desempeño de los gobiernos.

Estos problemas pueden tener implicaciones en las políticas públicas y en la toma de decisiones en la región. Así lo muestra el documento elaborado conjuntamente por el Instituto Internacional para la Democracia y la Asistencia Electoral (IDEA Internacional) y por El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2022), Bureau Regional de América Latina y el Caribe, que sugiere que es cada vez menos claro que los sistemas políticos de la región tengan la capacidad para responder efectivamente a las necesidades y expectativas socioeconómicas de la población, así como para canalizar la

creciente conflictividad social y polarización política que exhibe la región.

Las dinámicas de poder son un factor clave para entender los procesos de formulación e implementación de políticas públicas en América Latina y el Caribe. Estas dinámicas se refieren a las relaciones de dominación, resistencia y negociación entre los actores sociales, políticos y económicos que intervienen en el ámbito público. Las implicaciones de estas dinámicas son múltiples y complejas, ya que afectan tanto a los contenidos como a los resultados de las políticas públicas. Algunas de las implicaciones son:

- La influencia de los grupos de interés y las élites sobre la agenda pública, la definición de los problemas y las soluciones, y la asignación de recursos.
- La participación ciudadana y la rendición de cuentas como mecanismos para democratizar el espacio público y contrarrestar el poder de los actores hegemónicos.
- La coordinación interinstitucional y la cooperación internacional como estrategias para superar los obstáculos y los conflictos derivados de las asimetrías de poder entre los niveles de gobierno y los países de la región.

Otro tema de gran relevancia en el estudio de la política pública es el papel que juegan las fuerzas políticas y económicas en el proceso de toma de decisiones. En América Latina y el Caribe, esta cuestión ha sido objeto de numerosos análisis que han evidenciado la influencia de diversos actores e intereses en la definición y ejecución de las políticas públicas. Algunos autores han señalado que las políticas públicas en la región son el resultado de un complejo juego de poder entre los gobiernos, los grupos de presión, los organismos internacionales, las organizaciones sociales y los medios de comunicación (Fernández, 2010; Grindle, 2004; Weyland, 2002). Estas fuerzas políticas y económicas condicionan las opciones y los recursos disponibles para los tomadores de decisiones, así como los objetivos y los efectos de las políticas públicas. Por lo tanto, es necesario comprender las dinámicas y los mecanismos que intervienen en el proceso de toma de decisiones de política pública en América Latina y el Caribe, así como sus implicaciones para el desarrollo y la democracia en la región.

Según el informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) de 2019, el IDH de América Latina y el Caribe aumentó un 21% entre 1990 y 2018, pasando de 0,574 a 0,694. Esto significa que la región se sitúa por encima del promedio mundial (0,688) y del promedio de los países en desarrollo (0,634). El IDH mide el nivel de vida, la educación y la salud de la población. Sin embargo, el informe también señala que, si se ajusta el IDH por la desigualdad, el valor de la región cae un 21,8%, lo que indica que hay una gran brecha entre los grupos más favorecidos y los más desfavorecidos. Además, el informe advierte que el progreso en desarrollo humano puede revertirse por los efectos negativos del cambio climático, que afectan especialmente a los más pobres y vulnerables.

En cuanto a la reducción de la pobreza, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) reportó que entre 2002 y 2014 la pobreza se redujo del 45,4% al

27,8% y la pobreza extrema del 12,2% al 7,8%. Esto se debió principalmente al crecimiento económico sostenido, al aumento del empleo formal, a las políticas sociales y a las transferencias condicionadas de ingreso. Sin embargo, desde 2015 la tendencia se ha estancado e incluso revertido, debido al bajo crecimiento económico, a la crisis política y social en algunos países y a la pandemia de COVID-19. Según las estimaciones de la CEPAL, en 2020 la pobreza alcanzó al 33,7% y la pobreza extrema al 12,5% de la población de la región. Esto implica un retroceso de más de una década en los avances logrados.

En relación con la consolidación democrática, el informe de The Economist Intelligence Unit (EIU) de 2020 muestra que América Latina y el Caribe es la tercera región con mayor puntaje en el índice de democracia, después de Europa Occidental y América del Norte. El índice evalúa cinco aspectos: el proceso electoral y el pluralismo, las libertades civiles, el funcionamiento del gobierno, la participación política y la cultura política. La región obtuvo un promedio de 6,09 sobre 10, lo que significa que se clasifica como una “democracia imperfecta”. Sin embargo, el informe también destaca que hubo un deterioro en algunos países debido a las protestas sociales, los conflictos políticos, las crisis institucionales y los casos de corrupción. Además, el informe resalta que la pandemia de COVID-19 ha supuesto un desafío para la democracia en la región, al limitar las libertades individuales y colectivas y al aumentar el riesgo de autoritarismo.

Un tema de gran relevancia para el análisis político y social de la región América Latina y el Caribe es el de que la región se enfrenta a problemas persistentes como la desigualdad social, la corrupción, la violencia, la fragilidad institucional y la insatisfacción ciudadana con el desempeño de los gobiernos (Franco Chuaire & Scartascini, 2014). Estos problemas afectan no solo el desarrollo económico y social de los países, sino también la calidad de la democracia y la gobernabilidad en la región.

La persistencia de estos problemas genera un clima de desconfianza y deslegitimación de las instituciones políticas y los actores sociales, lo que dificulta la construcción de consensos y la resolución pacífica de los conflictos. Según el informe Latinobarómetro (2018), el apoyo a la democracia en la región ha caído al 48%, el nivel más bajo desde 1995, mientras que el 28% de los ciudadanos se declara indiferente entre la democracia y otras formas de gobierno. Asimismo, el 75% de los latinoamericanos considera que sus países están gobernados por unos pocos grupos en beneficio propio, y solo el 21% confía en los partidos políticos.

Estos problemas limitan las capacidades del Estado para proveer bienes públicos esenciales, como la seguridad, la salud, la educación y la infraestructura, lo que genera brechas sociales y territoriales que profundizan la exclusión y la pobreza. De acuerdo con el informe Panorama Social de América Latina (CEPAL, 2019), el 30,1% de la población de la región vive en situación de pobreza, y el 10,7% en situación de extrema pobreza. Además, el coeficiente de Gini, que mide la desigualdad del ingreso, se sitúa en 0,465, muy por encima del promedio mundial de 0,391.

Finalmente, una tercera implicación es que estos problemas generan un escenario propicio para el surgimiento y la consolidación de actores ilegales o violentos, como el narcotráfico, las guerrillas, las bandas criminales o los grupos paramilitares, que desafían la autoridad del Estado y vulneran los derechos humanos de la población. Según el informe Global Peace Index (IEP, 2019), América Latina y el Caribe es la cuarta región más violenta del mundo, con una tasa promedio de homicidios de 21,5 por cada 100 mil habitantes, muy superior al promedio mundial de 6,1.

DISCUSIÓN

La discusión científica es un componente crucial de cualquier trabajo académico, ya que permite exponer y examinar los resultados de la investigación, relacionándolos con el conocimiento preexistente y sus implicaciones prácticas. No obstante, para que una discusión científica sea de alta calidad, es necesario seguir una serie de pautas y criterios. Según Franco Chuaire y Scartascini (2014), una discusión científica debe ser “rigurosa, sistemática, transparente y replicable” (p. 17). Además, se deben considerar otros aspectos, como el uso de fuentes confiables y actualizadas, la presentación de múltiples perspectivas, el empleo de un lenguaje claro y preciso, la organización lógica de los argumentos y la revisión y edición del trabajo.

Por consiguiente, se han utilizado fuentes confiables y actualizadas para respaldar los argumentos de este trabajo. Se ha recurrido a fuentes primarias y secundarias provenientes de autores e instituciones reconocidos en el campo de estudio, publicadas en revistas científicas revisadas por pares o editoriales prestigiosas, relevantes y actuales para el tema en cuestión. De esta manera, se garantiza la validez y credibilidad de la información utilizada, así como su pertinencia y actualidad. Para ello se ha utilizado para discutir sobre las políticas públicas en América Latina y el Caribe, el informe de CEPAL (2013) y el estudio de IDEA Internacional y PNUD (2022), entre otras fuentes. Sin embargo, esto no es tarea fácil. Requiere un compromiso constante y una voluntad política sólida para lograr cambios significativos.

Una de las cuestiones más relevantes en el análisis de las políticas públicas es el papel que desempeñan las fuerzas políticas y económicas en el proceso de toma de decisiones. En América Latina y el Caribe, esta influencia es especialmente significativa, debido a la historia, la cultura y la estructura social de la región. En este trabajo, se pretende hacer una discusión sobre las implicaciones de esta afirmación, basándose en algunas fuentes académicas que abordan el tema desde diferentes perspectivas.

Se puede afirmar que las fuerzas políticas y económicas tienen más influencia en el proceso de toma de decisiones de política pública en América Latina y el Caribe porque existe una alta concentración del poder en manos de unos pocos actores, que suelen tener intereses particulares o corporativos, y que pueden ejercer presión o cooptación

sobre los gobernantes y los funcionarios públicos. Esta situación se debe, en parte, a la herencia colonial y a la formación de elites oligárquicas que han dominado la vida política y económica de la región desde la independencia (O'Donnell, 1993). Además, se debe a la debilidad institucional y a la falta de mecanismos efectivos de participación, representación y rendición de cuentas, que limitan el espacio para la deliberación democrática y la incorporación de las demandas sociales en la agenda pública (Grindle, 2004).

Se sostiene que las fuerzas políticas y económicas tienen más influencia en el proceso de toma de decisiones de política pública en América Latina y el Caribe porque existe una alta dependencia económica y financiera de la región respecto a los centros hegemónicos del sistema mundial, que condicionan las opciones y los márgenes de acción de los gobiernos locales. Esta situación se debe, en parte, a la inserción periférica y subordinada de la región en el orden económico internacional, que ha generado ciclos de endeudamiento, ajuste estructural y vulnerabilidad frente a las crisis externas (Cardoso y Faletto, 1979). Además, se debe a la influencia de los organismos multilaterales y las agencias de cooperación, que imponen condicionalidades políticas y económicas para otorgar créditos o asistencia técnica, y que promueven modelos de desarrollo basados en el neoliberalismo y el consenso de Washington (Stiglitz, 2002).

El desarrollo humano, la reducción de la pobreza y la consolidación democrática son tres dimensiones fundamentales para el bienestar de las personas y las sociedades. La región América Latina y el Caribe ha logrado progresos notables en estas áreas en las últimas décadas, lo que se refleja en indicadores como el Índice de Desarrollo Humano (IDH), el coeficiente de Gini y el índice de democracia. Entrando en discusión estos avances no son homogéneos ni suficientes para superar los desafíos estructurales que persisten en la región, como la desigualdad, la violencia, la corrupción, la exclusión y la vulnerabilidad frente a los efectos del cambio climático.

RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS DE ACCIÓN

Sacando algunas ideas de los textos de Integración e Implementación Insights (2023) y del Banco Interamericano de Desarrollo (2021b), es de suma importancia fortalecer la capacidad de los gobiernos y actores sociales. Deben ser capaces de producir, acceder y utilizar evidencia científica en la política pública. Se pueden crear o apoyar con centros de investigación y redes de colaboración. También se pueden establecer plataformas de difusión y mecanismos de participación. Esto facilita el intercambio de conocimientos entre los productores de evidencia, los intermediarios y los usuarios.

Una cultura de transparencia, rendición de cuentas y participación ciudadana es crucial. Esto debe promoverse en el proceso de toma de decisiones. Se pueden implementar normas y mecanismos para regular la influencia indebida de los grupos de poder. Se puede garantizar el acceso a la información pública. Se puede fomentar el control social. Se puede

incentivar la deliberación pública sobre políticas públicas y realizar un análisis estratégico de ellas es fundamental. Debe considerar contextos variables, actores en conflicto o alianza, recursos disponibles y escenarios posibles. Se pueden utilizar herramientas metodológicas para identificar problemas, alternativas, objetivos, indicadores y criterios de evaluación (Canto, 2021; Secretaría Distrital de Planeación, 2020).

Es necesario un plan de acción. Debe detallar actividades, responsabilidades, plazos, costos y resultados esperados. Se puede utilizar un formato estandarizado para el seguimiento y la evaluación (Secretaría Distrital de Planeación, 2020).

CONCLUSIÓN

En términos generales, el proceso de toma de decisiones en el ámbito público es intrincado y abarca la generación de conocimiento y la argumentación. Las políticas públicas pueden manifestarse mediante Leyes, Decretos, Sentencias, planes, programas, proyectos, priorizaciones o asignaciones presupuestales. En todos estos casos, las autoridades deben tomar decisiones.

El estudio propone que para mejorar la toma de decisiones en políticas públicas en América Latina y el Caribe es fundamental abordar los desequilibrios de poder y robustecer las instituciones democráticas. Al asegurar que todas las voces sean escuchadas y que las decisiones se tomen de manera transparente y responsable, los responsables de formular políticas pueden desarrollar políticas públicas más efectivas y equitativas. Sin embargo, esto no es tarea fácil. Requiere un compromiso constante y una voluntad política sólida para lograr cambios significativos.

Se puede concluir que las fuerzas políticas y económicas tienen más influencia en el proceso de toma de decisiones de política pública en América Latina y el Caribe porque existen factores históricos, culturales, sociales, institucionales e internacionales que determinan las capacidades y las preferencias de los actores involucrados. Esta influencia tiene implicaciones negativas para la calidad democrática y el bienestar social de la región, ya que dificulta la formulación e implementación de políticas públicas que respondan a las necesidades y expectativas de la ciudadanía. Por ello, hay que fortalecer la democracia participativa, la sociedad civil, el Estado de derecho y la integración regional como vías para contrarrestar el excesivo poder de las fuerzas políticas y económicas dominantes.

Se puede afirmar que América Latina y el Caribe ha experimentado avances significativos en materia de desarrollo humano, reducción de la pobreza y consolidación democrática, pero también que estos avances son insuficientes e inestables frente a los problemas estructurales y coyunturales que enfrenta la región. Por lo tanto, la cooperación regional e internacional debe aumentar, tener mayor participación ciudadana y de una mayor responsabilidad política y social para garantizar el bienestar y la dignidad de todos los habitantes de la región.

Los problemas persistentes que enfrenta América Latina y el Caribe tienen implicaciones negativas para el desarrollo humano integral y sostenible de la región. Por ello, es necesario una acción colectiva y coordinada entre los distintos actores políticos y sociales para enfrentar estos desafíos y construir una región más justa, pacífica y democrática.

REFERENCIAS

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Canto Sáenz, R. (2021). Gestionar la política. Las políticas públicas desde la perspectiva del poder. *Sociológica (México)*, 36(104), 41-68. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732021000300041

Cardoso, F. H. y Faletto, E. (1979). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. México: Siglo XXI.

CEPAL. (2013). *Panorama de la gestión pública en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/37223-panorama-la-gestion-publica-america-latina-caribe>

CEPAL. (2020). *Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2020: principales condicionantes de las políticas fiscal y monetaria en la era pospandemia de COVID-19*. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46070-estudio-economico-america-latina-caribe-2020-principales-condicionantes>

CEPAL (2020). *Panorama Social de América Latina 2020*. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46624-panorama-social-america-latina-2020>

CEPAL. (2021). *Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2021: dinámica laboral y políticas de empleo para una recuperación sostenible e inclusiva más allá de la crisis del COVID-19*. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/47192-estudio-economico-america-latina-caribe-2021-dinamica-laboral-politicas-empleo>

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage Publications.

EIU (2020). *Democracy Index 2020. In sickness and in health?* Recuperado de <https://www.eiu.com/n/campaigns/democracy-index-2020/>

Fernández, A. (2010). Actores políticos y económicos en la formulación e implementación de políticas públicas. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (48), 39-66.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). Sage Publications.

Franco Chuaire, M., & Scartascini, C. (2014). La política de las políticas públicas: Re-examinando la calidad de las políticas públicas y las capacidades del Estado en América Latina y el Caribe. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-politica-de-las-politicas-publicas-Re-examinando-la-calidad-de-las-politicas-publicas-y-las-capacidades-del-Estado-en-América-Latina-y-el-Caribe.pdf>

Grindle, M. (2004). Good enough governance: poverty reduction and reform in developing countries. *Governance: An International Journal of Policy and Administration* 17(4), 525-548.

IDEA Internacional & PNUD. (2022). *Gobernanza, democracia y desarrollo en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2022-05/Gobernanza-Democracia%20y%20Desarrollo-Final%20%281%29%20%281%29.pdf>

Integration and Implementation Insights. (2023). *Institucionalizando la toma de decisiones informadas por evidencias en Latinoamérica y el Caribe*. Recuperado de <https://i2insights.org/2023/05/09/evidence-informed-policy-making-in-lac/>

Inter-American Development Bank. (2021a). *The Key to Social Cohesion and Growth in Latin America and the Caribbean*. Recuperado de <https://flagships.iadb.org/en/DIA2021/Trust-The-Key-to-Social-Cohesion-and-Growth-in-Latin-America-and-the-Caribbean>

Inter-American Development Bank (2021b). *Cuatro recomendaciones para promover políticas públicas basadas en evidencia*. Recuperado de <https://blogs.iadb.org/efectividad-desarrollo/es/cuatro-recomendaciones-para-promover-politicas-publicas-basadas-en-evidencia/>

Latinobarómetro (2017). *Informe Latinobarómetro 2017*. Recuperado de <https://www.latinobarometro.org/latContents.jsp?CMSID=Datos&CMSID=Datos>

OECD (2018), *Integridad para el buen gobierno en América Latina y el Caribe: De los compromisos a la acción*, OECD Publishing, Paris. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/9789264307339-es>.

O'Donnell, G. (1993). Estado, democratización y ciudadanía. *Nueva Sociedad* 128, 62-87.

PNUD (2019). *Informe sobre Desarrollo Humano 2019. Más allá de los ingresos, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI*. Recuperado de <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2019.pdf>

Secretaría Distrital de Planeación (2020). *Aspectos metodológicos para la elaboración del Plan de Acción de las Políticas Públicas Distritales*. Recuperado de https://sdp.gov.co/sites/default/files/8.1_circula_019_de_2020_-_anexo_1_lineamientos_plan_de_accion.pdf

Stiglitz, J. (2002). *El malestar en la globalización*. Madrid: Taurus.

Weyland, K. (2002). *The politics of market reform in fragile democracies: Argentina, Brazil, Peru, and Venezuela*. Princeton University Press.

PROGRAMAS PROPEDEÚTICOS DE NIVELACIÓN ACADÉMICA EN FAVOR DEL ACCESO A ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN CHILE

Data de aceite: 03/08/2023

Lenin Roberto Villalobos Egaña

Universidad de Antofagasta. Chile.
<https://orcid.org/0000-0002-2490-9118>

RESUMEN: La presente investigación tuvo como objetivo determinar cómo se promueve y desarrolla la inclusión universitaria a través de las competencias del líder educativo y el afianzamiento de las premisas establecidas para los programas propedéuticos. Ello, a fin de generar un acercamiento hacia los principios educativos elementales, fundamentados en la igualdad de oportunidades y no discriminación del estudiante, para que pueda obtener una titulación universitaria como meta de vida académica. Para el abordaje del objeto de estudio de esta investigación, se recurrió al análisis documental y bibliográfico, que posibilitó acceder a un grupo de investigaciones previas sobre el liderazgo y la inclusión universitaria desde los programas propedéuticos. Se concluye que promover o desarrollar la inclusión a través del liderazgo educativo, significa posicionar pensamientos en programas de acción afirmativa conducentes al establecimiento del derecho educativo bajo idearios de

equidad y justicia social, merecedora de quienes muestran talento, mérito, excelencia y son profundamente vulnerables.

PALABRAS-CLAVE: Inclusión, nivelación académica, liderazgo educativo.

PROPEDEUTIC PROGRAMS OF ACADEMIC LEVELING IN FAVOR OF ACCESS TO UNIVERSITY STUDIES IN CHILE

ABSTRACT: The aims of present research were to determine how is developed or promoted the university inclusion by means of the educational leader's competencies, based on strengthening the premises established for the Propaedeutic Programs. This, in order to generate an approach to the basic educational principles based on equal opportunities and non-discrimination of the student so that he obtains his degree as a goal of academic life. For the develop of the study was used a documentary and bibliographic analysis, that I enable access to a group of previous research on leadership and inclusion from the propaedeutic programmes. It is concluded that promoting or developing inclusion through educational leadership means positioning thoughts in affirmative

action programs that lead to the establishment of educational law under ideas of equity and social justice, deserving of those who show talent, merit, excellence and are deeply vulnerable. **KEYWORDS:** Inclusion, academic levelling, educational leadership.

INTRODUCCIÓN

Desde el campo universitario, la inclusión del estudiante constituye un constructo que demanda la presencia de oportunidad de ingreso a la educación superior a través de alternativas dirigidas a favorecer la igualdad de oportunidades para el ingreso y permanencia en la educación superior. En este propósito, el Programa Propedéutico de la Red Propedéutica UNESCO de Universidades de Chile, constituye un programa de acción afirmativa que promueve el acceso del estudiante a través de una vía de ingreso especial en virtud del cumplimiento de una política inclusiva fundada en el talento, mérito, excelencia y vulnerabilidad, quienes una vez iniciada su formación tienen posibilidades de formar parte de actividades de nivelación académica impulsada por cada una de las universidades pertenecientes a la Red (González, et al., 2018). Es evidente, que gran parte de los estudiantes en Chile mantienen limitantes para acceder al sistema educativo superior, por lo que se requiere del examen de las bondades que aportan los Programas Propedéuticos como referente para que puedan garantizarse el derecho a la educación hasta alcanzar la debida titulación universitaria.

En opinión de Passeron & Bourdieu (2009), los alumnos tienen que superar diversas dificultades dispuestas de forma objetiva (institución) y subjetiva (sujeto). En referencia a este aspecto, los niveles de educación superior, la desigualdad en los diferentes estratos sociales frente a la educación, se ponen de manifiesto en las mismas de forma muy desigual. Por consecuencia, el acceder y permanecer en los centros de educación superior, sirven para perpetuar la selección y posicionamiento social ya que enmascara diversas diferencias existentes en los miembros de cada clase social.

De esta forma, los alumnos con el nivel educativo mencionado son apartados por los centros educativos de forma que se prepare el contexto para que los “herederos” de las clases sociales altas y medias puedan acceder a la educación superior. Por ende, los autores, dentro del estudio realizado por los mismos, intentan entender la mencionada problemática y lo ejemplifican con el concepto de “don”, la cual se comprende como la disposición innata para adquirir conocimientos y desarrollarse en los centros educativos, los mencionados dones suelen desarrollarse primero en el núcleo familia.

Ante ello, desde esta perspectiva, los estudiantes en condiciones menos favorables, podrán vivir la educación como una competición equitativa y como una consecución de objetivos, pues no serán considerados como propietarios de los mencionados dones Delgado, et al. (2015), afirman que el ingreso a la universidad ha formado parte, durante décadas, de los procesos propios de las clases altas, ejerciendo como monopolio público

que se financia por el estado.

En el contexto latinoamericano, con el objetivo de solventar los problemas que se derivan de la propia exclusión social, como acontece con los diferentes países que conforman la región, acorde con Sverdlick, et al. (2005), aquellos que han llevado a cabo las Políticas de Acción Afirmativa, intentan incluir el principio de igualdad material, así como la neutralización de las diferentes consecuencias de la discriminación por raza, genero, edad y físico (Alaníz, 2021).

No obstante, dentro del territorio chileno, Kremerman (2007), contempla que la cobertura en educación superior se ha incrementado durante los pasados 15 años. Si se comparan los índices de la encuesta CASEN 1990 y 2003, es posible apreciar un incremento de 20 puntos porcentuales (pasando de 16,0% a 37,5%). Mientras que la inversión en Educación Superior en Chile cuenta con uno de los presupuestos más elevados del mundo acorde con el Producto Interno Bruto. En Chile se emplea alrededor del 2,2% del PIB en Educación Superior, 0,8 puntos porcentuales más que en el resto de países de la OCDE, índice que sólo se supera por Corea del Sur (Kremerman, 2007).

Es significativo señalar que el sistema de educación superior en Chile se encuentra altamente privatizado, y gran parte de los ingresos que se recaudan provienen de las familias y de los alumnos, los cuales son canalizados por medio de un modelo descentralizado que se enfoca en los insumos.

La implementación de programas propedéutico como estrategia de incremento de calidad, tuvo sus inicios en la Universidad de Santiago de Chile (USACH) en el año 2007. De forma posterior se incluyeron la Universidad Católica Silva Henríquez y la Universidad Alberto Hurtado (UAH). En el año 2010, este mecanismo para acceder a las universidades se implantó en la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM), Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) y la Universidad Católica de Norte (UCN) con sede Coquimbo. Todos los mencionados centros conforman la actual Red de universidades Propedéutico UNESCO. En líneas generales, los Programas Propedéuticos deben cumplir con las siguientes características:

- Invitar y seleccionar a los alumnos que se sitúan entre el 5% o 10% de las calificaciones más altas de la clase (ranking) en sus propios centros.
- Impartir clases centradas en la nivelación que se realicen de forma continua en el segundo semestre del curso escolar, y que se enfoquen en lengua, matemáticas y gestión propia.
- Los alumnos que forman parte del Programa propedéutico cuentan con la oportunidad de acceder al programa de Bachillerato, y después de un año comenzar una titulación universitaria.
- Los talentos se encuentran repartidos de forma homogénea sin considerar la clase social.

- La educación se puede emplear como un instrumento sólido que permite la movilidad social, además de conceder oportunidades variadas para desarrollarse personal y democráticamente en la sociedad.
- Las calificaciones de enseñanza media pueden considerarse como el predictor más ajustado y fiable del rendimiento académico en comparación con las pruebas de acceso a la universidad como es el caso de la Prueba de Selección Universitaria (PSU).
- La Prueba de Selección Universitaria (PSU) imita y repite las condiciones de desigualdad y de exclusión en el contexto social.

Referirse al ingreso a la educación superior como un elemento de igualdad es mencionar un aspecto inacabado, debido a que la justicia social real es el egreso de los alumnos. Por ende, es necesario incrementar el desarrollo de los programas centrados en la prevención del abandono escolar, al mismo tiempo que se consideran las peculiaridades de cada contexto del alumnado.

Los programas de acción afirmativa son indispensables para trabajar en contextos de exclusión social y especialmente en aquellos que se encuentran en condiciones completamente vulnerables. El experimentar y vivir de forma real las oportunidades de desarrollo de cada alumno, sirve como una iniciativa que promueve la motivación en el alumnado.

Algunos estudiantes que provienen de entornos menos favorecidos, pueden necesitar de una etapa de nivelación para mejorar su desempeño académico. Las mencionadas personas pueden ostentar índices de retención más elevados que el resto de grupos.

El objetivo de la presente investigación es determinar cómo a través de las competencias del líder educativo se desarrolla o promueve la inclusión; a partir de afianzar las premisas establecidas para los Programas Propedéuticos, a fin de generar un acercamiento hacia los elementales principios educativos fundamentados en la igualdad de oportunidades y no discriminación del estudiante para que obtenga su titulación como meta de vida académica.

Para el abordaje al objeto de estudio se recurrió al análisis documental y bibliográfico, que posibilitó acceder a un grupo de investigaciones previas sobre el liderazgo y la inclusión desde los programas propedéuticos. Otros métodos utilizados fueron el Analítico-Sintético y la Sistematización, que viabilizaron la interpretación y la argumentación de las definiciones asociadas con el desarrollo del, objeto y el campo que se investiga.

DESARROLLO

En el actual proceso de búsqueda de información se realizaron revisiones documentales, tanto de fuentes impresas como digitales, que guardan relación con el liderazgo para la inclusión; lo cual permiten establecer y dar soporte fundamentalmente en lo teórico al trabajo investigativo.

En estos hallazgos, se tomó algunos estudios previos vinculantes en la mayoría de la literatura sobre ambos constructos, claves para que algunas instituciones educativas avancen hacia una escuela inclusiva; igualmente, se consideró dichos referentes sin distinción de niveles educativos dado que la inclusión inicialmente fue entendida en un sentido restringido; por tanto, es inobjetable el aporte proporcionado para visibilizar buena parte de los elementos de estudio, los cuales se asocian con iniciativas y principios afines con la inclusividad en la diversidad, por lo que es válido acotar experiencias al respecto. Por otra parte, cabe aclarar que son escasos los estudios acerca de inclusión en el campo universitario en similar sentido como se construye en la presente investigación.

Evidentemente, los antecedentes constituyen referentes que dan cuenta del comportamiento de la variable en distintos contextos, trátase en el ámbito de estudios extranjeros o nacionales. Al respecto, siguiendo a Tamayo & Bonilla (2014), citados por Batista & Valcárcel (2017), cualquier hecho previo a la estructuración formal de la idea a tratar en un estudio; es decir, a la formulación del problema que lo aclara, juzga e interpreta se puede tomar como antecedentes del problema.

En tal sentido, a continuación, se mencionan algunos estudios, experiencias o programas de acción afirmativa similares al Programa Propedéutico de utilidad para explicar la variable de estudio. Algunos tratan sobre liderazgo, otros acerca de la inclusión; igualmente, hay estudios que hacen referencia a ambos elementos de la variable. A la luz de las consideraciones anteriores, se presentan los antecedentes en tres grupos: Un primer grupo referido a estudios anglosajones y europeos; el segundo grupo, focalizados en Latinoamérica; y un tercer grupo, en el contexto chileno. A continuación, se describen en razón del lugar, objetivo, metodología utilizada, sujetos, instrumentos de recolección de datos, conclusiones y relación con el estudio presentado por el investigador.

Cabe iniciar con programas destinados a la preparación de los estudiantes para ingresar al sector universitario en Florida, uno de los tres Estados (además de Texas y California) que ha hecho énfasis en el desarrollo del sistema de inclusión mediante el ranking, a fin de impulsar una política de acceso al nivel superior. En tal sentido, se tiene el Talented Twenty Program, liderado por el presidente del Departamento de Educación de Florida. El objetivo consiste en garantizar el acceso del estudiante a una de las 12 universidades estatales a través de parámetros de mérito en las instituciones públicas; igualmente estimula al estudiante para obtener mejores calificaciones y conservarse activo en rigurosos cursos académicos.

El programa establece pautas generales indicativas del top 20% de la clase de graduación y las condiciones para ser elegible. Hoy el proceso se cumple actualmente desde el 10 de febrero de 2020 hasta el 27 de marzo de 2020. Entre las pautas generales se tiene ser elegible para el programa, participar en cursos básicos para la admisión al Sistema de la Universidad Estatal (SUS) y cumplir con sus requisitos para los veinte talentosos, ser clasificados según el denominado promedio acumulativo de calificaciones

(GPA).

Tal como se destaca, el anterior programa de inclusión al tercer nivel en los Estados Unidos, devela la importancia del talento como requisito de elegibilidad para ingresar al sector universitario; y de este modo, pueda garantizarse la admisión o acceso a alguna de las universidades estatales de Florida; y que en el caso del estudio presentado por el investigador, se asocia con un elemento facilitador u obstaculizador del liderazgo educativo en los Programas Propedéuticos para el desarrollo de la inclusión como es el conocimiento acerca de la política de inclusión cuando se debe asumir con claridad la noción del talento del estudiante para su acceso al nivel superior.

Cabe destacar las investigaciones sobre líderes que buscan modos de generar educación inclusiva realizada en Canadá por Porter & Towell (2017), a través de un informe sobre sus investigaciones sobre la educación inclusiva. El mismo se titula: “*Promoviendo la educación inclusiva. Claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación*”. Los estudios fueron realizados en la provincia Canadiense de Nuevo Brunswick y forman parte de una alianza entre: Inclusive Educación Canadá dirigido por Gordon L. Porte y el Centre For Inclusive Futures del Reino Unido promovido por David Towel.

El objetivo de dicho informe consistió en proporcionar un recurso útil para los líderes que tratan de encontrar caminos para transformar los sistemas educativos públicos a fin de proporcionar una educación inclusiva para todos.

Los investigadores han encontrado enfoques donde la inclusión es “injertada” en prácticas educativas tradicionales sin hacer los cambios necesarios para asegurar una participación equitativa en el aprendizaje por parte de los niños con discapacidad. También refieren la presencia de líderes carismáticos que de manera personal tratan de incorporar voluntariamente algunos estudiantes, aun cuando dista de un procedimiento pedagógico adecuado porque la norma ordena que todos tengan oportunidad de desempeñar su papel de ciudadanos y desarrollar el potencial humano.

Afirman según sus hallazgos, que en sociedades tan diversas como la canadiense, al menos uno de cada cinco jóvenes posee alguna forma de variación de la “norma” física o mental, ello ha sido causa de discriminación y segregación en diferentes realidades, de ahí la necesidad de investigar otras realidades que tal vez no difieran en mucho. En atención a los hallazgos en sus investigaciones, plantean que la educación inclusiva se debe convertir en una característica de la política, la cultura, y la práctica desde el aula, esos fueron los elementos de la reforma y de la experiencia que se aplicó en la provincia Canadiense de Nuevo Bronswick y que constituyó un cambio radical, aunado a los siguientes cuatro aspectos principales en dicha transformación:

1. Identificación de diez aspectos claves en las estrategias de cambio que se deben unir para lograr la transformación esencial, con base en la concepción que la educación de calidad es el derecho de cada joven. Además, debe existir compromiso con un conjunto de valores primordiales para que la inclusión

funcione para todos. Aspectos claves: educar para la vida, promover la inclusión, fomentar el liderazgo transformacional, establecer alianzas, invertir en la igualdad, derribar las barreras a la participación, fortalecer la pedagogía inclusiva, priorizar el desarrollo profesional, aprender de la experiencia, planear el camino hacia la inclusión.

2. Esos aspectos claves necesitan acciones que los refuercen mutuamente a nivel del aula y la escuela, las autoridades locales, y los niveles de gobierno donde se formulan las políticas educativas.
3. El tiempo, de acuerdo a la experiencia de los investigadores ese proceso ocupa por lo menos cinco años o más para una provincia como fue el caso de Nuevo Brunswick.
4. La transformación requiere encontrar formas de movilizar la contribución de todos los actores interesados en la educación: la familia, los niños, los docentes, otros expertos profesionales, los rectores, líderes escolares, los responsables de la formulación de políticas educativas, los líderes de las comunidades.

Comentan los citados autores Porter & Towell (2017), que la transformación comienza siempre como un proceso de lucha de un grupo inspirados por una situación reciente que abogan por un cambio de principios. Siempre se tendrán desafíos y esfuerzos por los que, es necesario crear y fomentar alianzas de los diferentes intereses internos y externos para que la reforma sea duradera y conlleve aprendizajes para el cambio. Para esta transformación, proponen diez claves, entre las cuales mencionan el fomento del liderazgo transformacional a través del entendimiento del cambio, trabajo colaborativo que inspire transformaciones, innovar creándose redes para compartir conocimiento en instituciones educativas y comunidades, consolidación progresiva de leyes, políticas y cultura escolar, se cuente con líderes con oportunidades para inspirarse, desarrollen habilidades reflexivas conjuntamente con otros líderes.

El anterior estudio, resalta inferencias que para promover la educación inclusiva a través de cambios transformacionales, requiere de líderes que garanticen el sistema de educación inclusiva en todos los niveles; pero, con el acompañamiento de líderes carismáticos, se fomente el liderazgo transformacional para derribar barreras participativas focalizadas en la movilización de la familia, docentes, líderes escolares y comunitarios, responsables educativos, entre otros, hacia la educación inclusiva con preferencia en un trabajo colaborativo inspirador de transformaciones, creación de redes y sobremanera, se cuente con líderes. Igualmente, da cuenta del significado de la educación inclusiva y su repercusión con las alianzas que deben surgir a partir de la incorporación de la familia, bajo la acción de un liderazgo para la inclusión y un liderazgo transformador; con ello, se puede promover la inclusión del estudiante. Elementos incorporados en el desarrollo del marco teórico del presente estudio.

En Texas de los Estados Unidos, Machado-Casas, et al. (2017), presentan los resultados de un estudio titulado “*Innovative technologies as social pedagogy: transforming*

informal educational practices in the United States” (La tecnología como inclusión educativa de la diversidad cultural: transformando prácticas informales de educación en los Estados Unidos), cuyo objetivo consistió en analizar el impacto del uso de tecnología digital para el reforzamiento de logros de carácter académico de niños marginados en función con avances producidos en este campo tecnológico.

La investigación fue descriptiva, bajo enfoque cualitativo. En el desarrollo de la investigación se lleva a cabo un análisis de auto-narrativas digitales como pedagogía de transformación social, específicamente el impacto de la Clase Mágica (LCM) en un Centro escolar de Tejas (EEUU), cuya población estuvo representada en su mayoría por estudiantes hispanos. Esta clase mágica constituye un proyecto institucional para promover la inclusión basado en el logro académico de los estudiantes bilingües en lectoescritura, bilingüe y tecnología.

Los sujetos de estudio estuvieron conformados por 20 mexicanos candidatos a maestros bilingües (Bilingual Teacher Candidate), a quienes se les asignó un estudiante con condición marginal para intercambiar vivencias educativas en las áreas señaladas. Los instrumentos de recolección de datos fueron la auto-narrativa digital, apuntes digitales de campo, entrevistas, cuestionarios y transcripciones de las discusiones en clases durante el lapso de año y medio, cuya información se obtuvo durante periodos de tres semestres en los colegios.

Los resultados señalan la necesidad que tiene el candidato a docente de involucrarse en el proceso educativo con acompañamiento de la tecnología, a objeto de comprender desde una visión práctica la importancia de integrar tecnología en el aula con fines de inclusión educativa. Además, se devela cuál es la dirección que deben tomar los programas de formación de docentes a objeto de transformar la educación con la conducción de maestros capaces y competentes desde una visión tecnológica que satisfaga necesidades estudiantiles con distinta cultura (Silva, et al., 2021).

Se establece la perspectiva en las experiencias para desarrollar la identidad colectiva como docentes mediante las auto narrativas y cómo el empleo de la tecnología permite promover innovaciones por representar una herramienta pedagógica que permite conectar al estudiante con la diversidad cultural involucrándose ambas partes en situaciones significativas facilitadoras en la transformación de la enseñanza y aprendizaje.

Se recomendó el desarrollo de un enfoque fundado en diseños a fin de preparar a los docentes o candidatos a maestros en el uso de la tecnología para que interactúen colaborativamente con estudiantes, generen actividades significativas los prepare para alcanzar un potencial excelente y sean benefactores de privilegios al contar con habilidades críticas y reflexivas vinculantes con el conocimiento digital. Igualmente, integrar la tecnología en programas de formación de docentes para que los candidatos a maestros las utilicen cuando imparten clases.

El estudio en mención, resalta la importancia del uso de la tecnología como

oportunidad para generar y promover innovaciones en el campo pedagógico; y sobremanera, por el impacto que la dirección a ser tomada en los programas de formación docente. Ello, facilitará a cualquier estudiante sin distinción cultural, el logro de experiencias significativas en pro de transformaciones en la enseñanza y aprendizaje; razón de peso para considerar cuál es el rol del directivo y docente líder en una institución educativa cuando se producen experiencias destinadas al fomento de actividades en los programas propedéuticos; es el caso concreto de las redes sociales para que el estudiante calificado tenga oportunidad de mejorar el conocimiento; y por ende, se constituya esta tecnología en referente facilitador de la inclusión del estudiante, planteado en el presente estudio al igual que gran parte de las recomendaciones formuladas, las cuales se pueden adherir en la investigación.

En California, Florida, Massachusetts, Missouri y Wisconsin, en los Estados Unidos, investigadores como Francis, et al. (2016), llevaron a cabo un estudio denominado: *“Directores escolares y padres que logran resultados óptimos: Lecciones aprendidas de seis escuelas norteamericanas que han implementado prácticas inclusivas”*, con el objetivo de estudiar las buenas prácticas relacionadas con una o más características del Centro Swift (Schoolwide Integrated Framework for Transformation Center), centro de asistencia técnica norteamericano con base en la Universidad de Kansas dedicado a impulsar capacidades en instituciones educativas para brindar apoyo tanto académico como conductual a través de la inclusión basada en la equidad en función con 5 dominios como son: liderazgo administrativo, sistema de apoyo múltiple, marco educacional integrado, participación familiar y comunitaria, y estructura de política y práctica inclusiva (Henríquez & Escobar, 2016).

La metodología utilizada fue bajo un enfoque cualitativo, estructurado para la construcción de las categorías. La población estuvo conformada por 376 sedes educativas rurales y urbanas que reciben apoyo del Centro SWIFT, de las cuales fueron seleccionadas 5 del nivel primario y 1 secundario. Los sujetos fueron 49 madres y 9 padres quienes, llevándose a cabo once grupos focales, seis correspondían a padres de estudiantes con discapacidades, en tanto cinco incluían a padres líderes; es decir, involucrados en las actividades a nivel del aula, la escuela y del distrito.

La recolección de información se basó en la conformación de grupos focales y notas de campo. Los resultados indican, entre otros aspectos que la se identifica y manejan las necesidades del estudiante y padres en función al afrontamiento efectivo de dificultades individuales y del entorno institucional y otros elementos relacionados con necesidades básicas para ellos; así como la presencia de una distribución del liderazgo entre profesionales de la institución educativa y padres a través de acciones compartidas entre ambas partes, cuyos directivos impulsaban identificándose fortalezas y dificultades, abordándose áreas de interés relativas con logros académicos, mejoramiento del rendimiento, involucrándose en comités escolares, reuniones, generándose un clima escolar inclusivo con impacto positivo y acogedor para la participación y compromiso de todos.

Se concluye que hay un fuerte y comprometido liderazgo escolar promovido por directores y equipos de liderazgo cuando se proyectan prácticas inclusivas sostenibles y garantizan procesos de enseñanza, aprendizaje y toma de decisiones compartidas. En la determinación del liderazgo directivo se crea una cultura escolar en la cual las familias se consideran incluidas; puesto que los directivos usaron métodos afines para promover culturas escolares inclusivas, generándose motivación y oportunidad para una mayor participación de los padres de estudiantes conjuntamente con los profesionales.

Uno de los aspectos básicos del antecedente señalado, se direcciona en función con el modo como los actores educativos como el directivo y padres, a través de la identificación de necesidades de los estudiantes, el trabajo colaborativo de los padres y el ejercicio de un liderazgo directivo proyectado desde la institución educativa y los padres, pueden garantizar prácticas inclusivas, procesos de enseñanza inclusivos y toma de decisiones compartidas; por tanto, es relevante el aporte que ofrece este estudio previo a la investigación presentada, por cuanto se ofrece un clima escolar inclusivo con elementos afines al propósito que anima al investigador.

Estos elementos se abordan desde una enseñanza diferenciada que significa enseñar de manera diferente mediante nuevas prácticas de enseñanza que aseguren la calidad y sea productiva. Se recomienda gestionar el tiempo de instrucción con el establecimiento de directrices para una diferenciación eficaz a partir de la identificación de conceptos esenciales, uso de la evaluación antes, durante y después de la instrucción, generar pensamiento crítico y creativo, equilibrar el trabajo entre las actividades impartidas por el docente y las elegidas por el estudiante.

La innovación a través de las prácticas inclusivas, mediante el trabajo colaborativo y como estrategia un ambiente seguro, constituyen el eje focal del anterior antecedente, por lo que su investigador parte que una práctica inclusiva surge de la detección de las necesidades en el estudiante, esencialmente, aquél con diversidad cultural, social y económica, en correspondencia con el criterios de la presente investigación, que conciben que la vulnerabilidad en el estudiante obedece a diferencias discriminatorias en estos aspectos dinámicos que resulta de su interacción y colocan en riesgo al estudiante; por tanto, el directivo y docente líder deben implementar estrategias en función con la disposición, interés y perfil de aprendizaje, mantener diálogos colaborativos, para abordar las diferencias individuales y generar un ambiente seguro y acogedor con justicia social y sin discriminación; que en el caso concreto de la presente investigación, se toma en consideración estos aspectos como elementos facilitadores y obstaculizadores que tiene el liderazgo educativo de los Programas Propedéuticos para el desarrollo de la inclusión de todo el estudiante.

Un estudio importante con relación a las competencias de líderes educativos fue presentado en España por Gómez González, et al. (2020), quienes desarrollaron una investigación denominada: *“Avances en el liderazgo. Marco de competencias de los*

líderes profesionales". El objetivo fundamental del estudio consistió en determinar el perfil competencial deseado para un ejercicio eficaz del liderazgo en las organizaciones del Tercer Sector y, específicamente, de plena inclusión. Con referencia a la metodología, se fundamentó en procedimientos participativos para detectar necesidades, análisis documental y análisis experto participativo para tomar información de los perfiles directivos y personal técnico de apoyo con relación al ejercicio del liderazgo.

Se partió de la posición, de que las organizaciones del tercer sector asociadas con la plena inclusión, requieren proceso de cambio en la cultura, procesos y estructura; para su éxito, es importante el ejercicio de un liderazgo en quienes dirigen tales organizaciones afianzadas en competencias de liderazgo para gestionar el cambio. Los sujetos de estudio fueron docentes de las universidades de Valencia y Valladolid donde se elaboró un marco de competencias clave y necesidades formativas a través de dos sesiones de trabajo, tanto con gerentes como al personal técnico experto en procesos organizacionales.

Los mismos fueron 13 directivos o gerentes de organizaciones relacionadas con personas que mantienen discapacidad intelectual; también 15 técnicos de alto nivel encargado de funciones transversales en el Movimiento Asociativo quienes participaron en sesiones para detectar competencias y capacidades. La sesión de trabajo para la detección de competencias y capacidades se realizó a partir de dinámicas estructuradas (Metaplan) o semiestructuradas (DAFO y rondas de intervención). Se concluyó que hay un marco de competencias de líderes profesionales organizadas en los siguientes ejes: conocimientos, habilidades y actitudes; también enfocados en cinco niveles: competencias personales, respecto a las personas, los equipos, la organización y el entorno.

Este orden referencial representa el fundamento para promover sistemas de aprendizaje y formación de líderes para la inclusión, cuya información recopilada permite el diseño de un programa formativo y con potencial transformador en las organizaciones de Plena Inclusión y del Tercer Sector. Se recomendó aportar datos para el diseño de perfiles competenciales en organizaciones distintas a las seleccionadas en la investigación; además, dar mayor continuidad y ampliar la base empírica, incluyendo nuevas organizaciones del Tercer Sector, con similar rigor metodológico a fin de incrementar la validez de los resultados reflejados en el estudio.

Por otra parte, se tienen algunas investigaciones en Latinoamérica los cuales sirven de fundamento en la investigación realizada, puesto que se nutre con varios elementos que sirven para detectar elementos facilitadores y obstaculizadores que tiene el liderazgo educativo de los Programas Propedéuticos para el desarrollo de la inclusión.

En este punto, un estudio que plantea la inclusión en el campo universitario, específicamente en Ecuador (Bell, 2017) llevó a cabo un estudio denominado: *"El desarrollo de los procesos sustantivos de la educación superior ecuatoriana ante el reto de la inclusión educativa"*, quien parte que la inclusión en el campo educativo superior representa un desafío que requiere mayor integración y acciones para cumplir fines legales y líneas para

el ejercicio de la práctica educativa. Para ello, se deben superar obstáculos como es la preparación docente y del estudiante en función con métodos y herramientas para llevar una labor exitosamente transformadora.

En tal sentido, el estudio parte de la siguiente hipótesis general de la investigación: la inclusión educativa potencia el desarrollo de los procesos sustantivos de la Educación Superior. La metodología utilizada se corresponde con el paradigma cualitativo; es un estudio tipo descriptivo-explicativo. Los sujetos de estudio estuvieron conformados por 128 estudiantes aspirantes del curso de nivelación, y 29 docentes que representan el 80,5% del claustro universitario. La recolección de información se tomó desde dos tipos de métodos; por una parte, teóricos a través de la lectura crítica e inferencial (análisis, síntesis); también, el uso del método histórico-lógico, a fin de analizar el carácter evolutivo del concepto de inclusión educativa; por otro, a través de métodos empíricos como la técnica de encuesta a modo de cuestionario, la observación y un estudio biográfico narrativo.

Los resultados obtenidos verifican la hipótesis planteada en función que la inclusión educativa fortalece el desarrollo de los procesos sustantivos de la Educación Superior a través de la docencia, investigación, vinculación y gestión como procesos sustantivos articulados en las instituciones de educación superior. Por otra parte, se admite que las barreras que obstaculizan la inclusión educativa se focalizan en los docentes quienes pueden desarrollar la inclusión de calidad como respuesta a la diversidad a partir del acompañamiento metodológico, compromiso y sensibilidad humana hacia el estudiante. Producto de la investigación, se generó pautas reflexivas y recomendaciones a ser considerada en el desarrollo de futuras líneas de investigación en la variable estudiada con repercusión local y a nivel internacional.

En la misma línea de tiempo, Fajardo (2017), analiza los escenarios en Latinoamérica a través de un estudio denominado: *“La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: avances, obstáculos y retos”*. El objetivo consistió en ubicar el campo temático de la inclusión educativa en el marco internacional y nacional desde el punto de vista de la implementación de las políticas públicas educativas, normativas y lineamientos internacionales, nacionales, sectoriales en educación y las políticas de las Instituciones de Educación Superior que han posibilitado la creación de observatorios, comisiones, organismos, redes instituciones e interinstitucionales, comités, programas y modelos de atención a las personas con discapacidad.

Las universidades fueron localizadas en Latinoamérica como es Chile, Argentina, Ecuador y Perú; así como en Colombia, retomándose estudios realizados en el término de diez años. La metodología utilizada fue de índole cualitativa, documental. Para la recopilación de información se utilizó tesis de grado, artículos, informes, lo cual facilitó la descripción del comportamiento o evolución del sistema educativo universitario hacia una educación inclusiva para las personas en situación de discapacidad. En la exploración realizada se analizan distintas realidades afines o contradictorias entre sí en función con el

reconocimiento de la garantía del derecho a la educación inclusiva en correspondencia con políticas públicas y prácticas docentes inclusivas.

En virtud del análisis de antecedentes realizado, se infiere que en Latinoamérica persisten algunas iniciativas válidas a favor de la Inclusión tanto de instituciones públicas y privadas, a fin de facilitar el acceso, promover programas de permanencia en la educación superior y con proyección social; no obstante, hay presencia de obstáculos, limitaciones, dificultades y tensiones observadas en la implementación de los lineamientos de Inclusión para garantizar la calidad y equidad educativa, así como fallas para su desarrollo, dejándose como última prioridad las necesidades educativas de la población a ser asistida por el derecho inclusivo.

A pesar de la regulación normativo-legal, ésta pareciera ser poco efectiva en gran parte de las universidades, de modo que se dificulta alcanzar la inclusión para todos los sectores socialmente excluidos siendo poco tangible en las prácticas educativas; incluso, se observa mayor grado de exclusión en estudiantes discapacitados en la educación superior; todo ello, aunado al incipiente análisis de estrategias para adaptar y adoptar políticas públicas de inclusión a la educación superior.

Por otra parte, establece como obstáculos para el ingreso y permanencia del estudiante la carencia de macro políticas gubernamentales, el desconocimiento del docente sobre temas de inclusión, lo que genera barreras de comunicación, estructurales y socioculturales. Además, pese al reconocimiento que las tecnologías de información y comunicación representan una herramienta necesaria para la inclusión, no mantiene una cobertura que cumpla expectativas. Esto permite la identificación de vacíos teóricos y prácticos, hallazgo que impulsa la generación de otros estudios en este nivel.

Estas dificultades forman parte de algunos referentes tratados en la investigación presentada, primordialmente cuando se destacan algunos elementos que obstaculizan la inclusión, es el caso de contar con políticas de inclusión y normativas legales afines a la inclusión, pero cuya aplicación en el contexto real carece de efectividad, falta de preparación en el docente para promover acciones inclusivas, dificultades en la comunicación y poca cobertura de los medios digitalizados; razón expuesta en algunos párrafos del presente estudio.

La metodología utilizada se inscribió bajo un enfoque cualitativo, descriptiva, modalidad estudio de caso. Los sujetos de estudio fueron tres padres, cuatro docentes, tres miembros del personal no docente y un intendente (padre de familia); además, se realizó dos entrevistas al director al comenzar la recogida de información y otra un mes después. Por otra parte, se trabajó con dos grupos focales de seis padres y madres y seis estudiantes. La recolección de información se realizó mediante una entrevista individual; también se tomó información documental acerca del rendimiento escolar; además, datos informativos sobre el personal y los estudiantes, y planes anuales tanto en el área académica como pastoral.

Se concluyó en el liderazgo directivo presenta un alto impacto en el desarrollo de las

personas y de la organización, así como en el aprendizaje de los estudiantes. Los rasgos que caracterizan ese liderazgo son entre otros, la cohesión del equipo docente en torno a una visión, la sistematicidad de los procesos organizacionales, el desarrollo profesional docente a través del acompañamiento y la supervisión y de procesos formativos formales. Por otra parte, se evidencia un acercamiento a una comunidad escolar donde se generan procesos de liderazgo en el directivo y en la autoridad compartida con docentes y demás personal para lograr una convivencia armónica, se resuelvan conflictos con respeto y se desempeñen dignamente y con eficacia, aunado a la presencia de una cultura escolar en función con los valores procedentes del carisma y compromiso de todos.

Uno de los elementos de las políticas de inclusión se funda en la vulnerabilidad en el estudiante, cuya comprensión de su concepto por parte de los actores educativos puede representar la facilitación u obstaculización para la inclusión; por tal razón, el estudio que antecede aporta el insumo necesario para establecer cuál es el papel que juega el directivo cuando debe liderar desde su posición aquellos contextos altamente vulnerables, siendo oportuna la inferencia realizada en torno a la importancia del impacto que el liderazgo directivo ejerce no sólo en las personas.

En el mismo contexto mexicano, Cruz & Tecaxco (2018), consideran que los directores escolares están comprometidos responsablemente con la promoción de la educación inclusiva cuando se coloca en práctica dicho derecho. De allí, que realizaron una investigación denominada: “*El directivo escolar y la educación inclusiva: análisis desde el ángulo discursivo*”. El objetivo consistió en dar respuesta a la interrogante: ¿Cómo es entendida la educación inclusiva desde la perspectiva de la gestión que realizan los directores? La investigación se desarrolló bajo una metodología de tipo cualitativa, con alcance descriptivo e interpretativo, de corte transversal. La población de estudio estuvo conformada por directores de 15 instituciones de educación primaria ubicadas en los municipios de Huejotzingo, Chiautzingo, Tlaltenango, Calpan y Domingo Arenas, pertenecientes al Estado de Puebla, México.

En los resultados se determina que, en la construcción de categorías intermedias, los referentes empíricos demuestran que el directivo asocia la discapacidad con una condición deficitaria, como anormalidad, imposibilitado para realizar actividades normales, con posibilidad limitada, por tanto, se deben tomar decisiones por ellos, sin permitirles expresar sus necesidades debido al estigma como sujetos frágiles, sin atributos, controlados y sometidos a control social.

Estos estudios colocan la figura del directivo como esencial para promover la educación inclusiva en la delimitación de barreras que limitan la participación del estudiante, solo a través de él, se puede generar y motivar cambios que cobran su importancia cuando se acompaña con un tipo de liderazgo en virtud de la influencia trascendental; además, sea percibida como referente de transformación y fortaleza para todos los integrantes de la comunidad institucional. Igualmente, se aborda la inclusión desde una amplia

visión que trasciende de aquellos estudiantes con discapacidad, tal como se trata en las investigaciones.

En el contexto de Chile, el liderazgo y la inclusión ha sido un tema de interés en la educación; así, se tiene a Garay (2016), quien desarrolló un estudio titulado: "*Liderazgo y logros en las organizaciones escolares de Chile*". El objetivo consistió en analizar los efectos del liderazgo de Rango Total en el rendimiento académico y la eficacia percibida, de la organización escolar, a través de variables mediadoras, como la participación, el esfuerzo extra y la satisfacción, a partir de instrumentos adaptados, elaborados y fundamentados teórica y operativamente.

Se constató que hay diferencias de media entre las perspectivas de los docentes respecto de los directivos, cuando se pondera el tipo de liderazgo que se ejerce. Además, hay diferencias significativas que se advierten en el nivel de satisfacción que alcanzan los docentes y directivos en su trabajo en el centro, así como en su disposición a realizar Esfuerzo Extra. En el liderazgo transformacional, si bien logra un alto efecto sobre la variable participación, este no logra tener un impacto sobre la variable dependiente, efectividad organizacional; pero presenta un impacto significativo sobre la variable mediadora Satisfacción y en este caso si se logra un impacto sobre la Efectividad Organizacional, pero a ello también contribuye de en un nivel no despreciable, el Liderazgo Transaccional.

El antecedente anterior, indica la importancia que tiene para el docente y directivo el ejercicio del liderazgo para el logro de los aprendizajes en el estudiante en algunas organizaciones escolares cuando se promueve la calidad educativa, porque el líder resulta un agente de primer orden para asegurar la excelencia y el mérito de las instituciones escolares, tal como se destaca en el discurso de este estudio previo y en el estudio presentado.

En lo correspondiente con la inclusión, precisamente en el ámbito universitario, y en el marco de profundas reformas al sistema escolar superior chileno, Vásquez & Alarcón (2016), llevaron a cabo un estudio denominado: "*La inclusión en las universidades chilenas: del discurso a las interacciones prácticas, políticas y culturales*". El objetivo consistió en rastrear la construcción del concepto de inclusión en los planes estratégicos de algunas universidades chilenas, que se encuentra, por lo general, en la declaración de las misiones y valores.

Dichas declaraciones se contrastan con líneas de la Unesco acerca de cómo implementar medidas de atención sin exclusión en sistemas escolarizados; por tanto, a rastrear la construcción del concepto de inclusión, inicia el desarrollo del estudio por identificar el aporte de las universidades a la comprensión de la inclusión como política y práctica; también, el aporte de la inclusión como cultura; y finalmente, identifica indicadores de inclusión que no son atendidas por las universidades.

Se concluyó que las universidades chilenas asumen de modo incipiente el desarrollo de una sociedad más inclusiva, por lo que la construcción del concepto de inclusión parte

de valores y misiones asumidos en planes estratégicos; además, cuando se intenta dar respuesta a la pregunta de investigación se tiene que los conceptos asociados a la inclusión se asocian con referentes culturales más que con el desarrollo de políticas y prácticas inclusivas.

En virtud con relación a las prácticas y políticas inclusivas, que las universidades desarrollan el proceso de aprendizaje, pero con divergencias en los intereses para promoverlo, movilizan recursos, promueven una institución para todos y, con menor frecuencia, organizan apoyos para ser receptora de estudiantes con diversidad. Además, tanto universidades privadas como tradicionales se interesan en el desarrollo de políticas y prácticas ajustadas al desenvolvimiento profesional del personal de la institución.

Por otra parte, Carrasco & González (2017), realizaron un estudio denominado: *“Liderazgo para la inclusión y para la justicia social: El desafío del liderazgo directivo ante la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en Chile”*. El objetivo consistió en analizar la percepción de los directores de establecimientos educacionales sobre la implementación de la Ley de Inclusión, y analizar qué tipo de liderazgo prevalece en su gestión. La investigación se adhiere al paradigma cualitativa, es un estudio exploratorio con enfoque comprensivo-interpretativo. Los sujetos de estudio fueron 10 directores/as de establecimientos educativos de la Región de Metropolitana y de la región del Libertador General Bernardo O’Higgins de Chile.

La técnica empleada para obtener la información fue la entrevista en profundidad y de carácter semiestructurada, la cual cumplió parámetros de validez mediante el procedimiento del juicio de expertos. En el análisis se empleó enfoques que abordan el liderazgo en las escuelas como factor transformador de interacciones sociales y pedagógicas, que aprecian la diversidad y promueven la participación mediante el despliegue de múltiples liderazgos, para lograr que la escuela sea un espacio inclusivo.

En las conclusiones se destaca que los directores no muestran diferencias significativas con relación a su percepción acerca de la norma jurídica establecida en la Ley de Inclusión o modo de liderar cambios; esto en virtud que las políticas públicas se distancia de la incorporación efectiva a comunidades escolares, son deficientes porque a pesar de recibir orientaciones sobre inclusión, poco promueven espacios para la adecuación de las instituciones tal como se ordena legalmente; además, hay obstáculos para generar espacios participativos y de labor colaborativa fundada en la confianza para la construcción de una cultura inclusiva cuando se observa una dinámica vertical del sistema escolar que reproduce en la interacción social establecida.

En el mismo contexto de Chile, y en consideración con el liderazgo y la inclusión, un equipo de investigación conformado por Rojas, et al. (2018), citado por Palma, et al. (2016), elaboraron un estudio titulado: *“Liderar la inclusión educativa en Chile, tendencias nacionales y una aproximación al caso de la región de Magallanes”*. El objetivo consistió en conocer y analizar las posibilidades, oportunidades y también los obstáculos y nudos críticos

de la implementación de la ley de inclusión para (des) favorecer procesos de liderazgo directivo orientados a la justicia social. El estudio se corresponde con el paradigma mixto cuanti-cualitativo.

En su primera fase cuantitativa se aplicó y analizó como técnica de recolección de datos una encuesta dirigida a varios directivos de cuatro escuelas municipales en regiones de Chile como Iquique, Coquimbo, Puerto Montt y Magallanes. Una segunda fase cualitativa a través de un estudio de casos a partir de grupos focales y entrevistas dirigidas a personal directivo, docente, centros de apoderados y de estudiantes de cuatro sedes educativas pertenecientes a la región de Magallanes; es decir en la localidad de Punta Arena y Puerto Natales.

La muestra estuvo conformada por 157 escuelas distribuidas en las regiones de Tarapacá, Coquimbo, Los Lagos y Magallanes. Los investigadores encontraron a modo de conclusión, que en gran parte de las instituciones hay una concepción limitada sobre la inclusión sólo hacia personas con necesidad educativa especial, lo cual hace difuso su conocimiento; en consecuencia, se obvian referentes como la pobreza y contexto sociocultural (lengua materna similar, pero de diversos países, nivel socioeconómico bajo, diversas culturas religiosas).

También, se percibe que la ley 20.845 de Inclusión Escolar impactará en la diversidad del estudiante en función con las dificultades individuales no en virtud de la condición social. Por otra parte, se ejerce un liderazgo instrumental; sin embargo son llamados por la justicia social como actores educativos, puesto que consideran que para liderar la implementación de la Ley y sus principios se debe focalizar en la satisfacción de tres necesidades cruciales como es promover menos presión en torno a los resultados en pruebas comparativas a nivel nacional e internacional, le siguen más recursos para contratar profesores especializados en inclusión escolar y mayores recursos para invertir en materiales e infraestructura (Alcalde, 2015).

Igualmente, refieren como obstáculos para hacer efectiva la Ley señalamientos como falta de tiempo destinado para planificar acciones inclusivas colaborativas, carencia de capacitación para trabajar en aulas con diversidad, entre otras razones.

El antecedente fija posición acerca de las acciones que el líder debe asumir frente a la inclusión educativa, posicionamiento que adquiere un carácter instrumental, sólo a fin de satisfacer necesidades institucionales, observándose un desinterés hacia el real sentido de inclusión como proceso multidimensional direccionado con procesos sociales (no a estudiantes diferentes) cuyo propósito es promover valores de justicia social en las instituciones; además, se plantean obstáculos similares al estudio presentado cuando se hace mención a la competencia de gestión en el líder en razón del tiempo dedicado a acciones de inclusión; igualmente, se suma metodológicamente bajo un paradigma cuali-cuantitativo, similar al estudio presentado cuando se combinan ambos paradigmas, siendo estos aportes referenciados en su oportunidad.

Finalmente, Valdés Morales & Gómez-Hurtado (2019), realizaron una investigación denominada: “*Competencias de prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social*”. El objetivo consistió en describir competencias y prácticas de liderazgo claves que permiten el avance hacia un modelo de escuela inclusiva.

El estudio fue documental, diseño bibliográfico. En el mismo, se lleva a cabo una revisión documental de dos investigaciones sobre liderazgo e inclusión determinándose la concurrencia entre ambos referentes en función con los resultados obtenidos. A partir de esta descripción, se presentan diez competencias o prácticas de liderazgo, entre estas se tienen algunas de mayor afinidad con el trabajo de investigación presentado como son: (a) Liderando el ideal de educación inclusiva fundamentado en que para avanzar hacia dicho modelo, la inclusión debe ser un objetivo de carácter institucional; por tanto, los autores profundizan planteamientos como los señalados por Valdés & Gómez-Hurtado (2019).

Parten que el ideal de un liderazgo para la inclusión debe ponderar la cultura de la inclusión a través de equipos directivos en reuniones colectivas, trabajo colaborativo y esencialmente, impulsar mecanismos para tratar elementos obstaculizadores; en otras palabras, los directivos deben promover la inclusión, no solo opinar sobre su aceptación. Otra práctica o competencia de liderazgo se funda en la construcción de una comunidad inclusiva con compromiso y de modo sistemática; de allí, que remite a la literatura al plantear que los equipos directivos impulsan la participación real del estudiante cuando hay apoyo del adulto, tal como especifica Boekhorst (2015), donde la labor directiva de los equipos de gestión son fundamentales para intervenir desigualdades en las instituciones educativas; por tanto, dichos equipos son relevantes en la construcción de escuelas participativas según reseña Lorea Leite, et al. (2012), al signar un papel importante al equipo directivo en este propósito.

De este modo, se fortalece la comunidad escolar; y por ende, las políticas educacionales más inclusivas y justas. Igualmente, establece la práctica de liderazgo basado en la colaboración por parte de todos y todas. En este sentido, se nutren de buena parte de la literatura para explicar cómo desarrollar una escuela colaborativa, es el caso de Cruz & Tecaxco (2018), quienes señalan que se debe desplegar la inclusión a través del principio colaborativo y Batista & Valcárcel (2018), cuando opinan que se debe impulsar la colaboración de toda la comunidad educativa en las escuelas inclusivas.

La revisión de las investigaciones relacionadas con el liderazgo para la inclusión, trátese de extranjeras o nacionales, dan cuenta que el liderazgo en el espacio educativo representa un compromiso importante de estudios sobre mejora escolar; esencialmente, cuando es ejercido por directivos o docentes, por cuanto sin duda, se devela la influencia, iniciativa y acciones de promoción en los resultados escolares de los estudiantes cuando el líder atiende parámetros de inclusión en honor a los principios rectores de los derechos humanos inalienables como son la no discriminación y justicia social.

CONCLUSIONES

Promover o desarrollar la inclusión a través del liderazgo educativo, significa posicionar pensamientos en programas de acción afirmativa conducentes al establecimiento del derecho educativo bajo idearios de equidad y justicia social, merecedor de quienes muestran talento, mérito, excelencia y son profundamente vulnerables, lo que invita a cuestionar la hoja de ruta hacia una construcción de sistemas equitativos e inclusivos para todos los estudiantes, porque claramente emergen contradicciones con fenómenos que a diario se desdibuja en el Programa Propedéutico, y en este supuesto, avanzar hacia la construcción de esquemas y modelos de acción afirmativa más inclusivos, implica filtrar cambios en modos de admisión para que, puedan permearse en subjetividades de los actores educativos a través de prácticas de aula y en las políticas de inclusión emanadas del mismo Estado chileno, por cuanto imperan fórmulas que conllevan a una fuerte discriminación inclinándose su balanza en el orden social y académico.

En consecuencia, es importante asumir la conducción de un liderazgo comprometido con la inclusión porque resulta evidente e inadmisibles que, comparativamente son los estudiantes de menores ingresos quienes se encuentran muy por debajo del nivel de quienes pueden acceder a la educación superior

Una aproximación del liderazgo sostenible primordialmente se caracteriza por su compromiso con la responsabilidad social y compartida en la cual se conjuntan experiencias para articular la inclusión al acceso a educación superior mediante Programas de Nivelación y Tutoría Académica de estudiantes con talento académico y de sectores desfavorecidos, que, mediante la intervención de la competencia de gestión, humana y técnica ejerza la influencia necesaria para guiar procesos participativos hacia una educación para todos (EPT), promueva logros individuales y grupales, esté abierto a los cambios y transformaciones e integre prácticas inclusivas sostenibles en el tiempo hasta lograr la meta deseable como es la titulación académica de estudiantes vulnerables socialmente, incluso, hasta hacer vida productiva, sin mediación de la falta de oportunidades, exclusión o discriminación alguna.

REFERENCIAS

Alaníz Hernández, C. (2021). Políticas educativas para primera infancia en Chile y México: reconocimiento legal, cobertura y atención. *Revista Colombiana de Educación*, 1(82).

Batista Hernández, N., & Valcárcel Izquierdo, N. (2017). Formación integral en el proceso educativo del estudiante de preuniversitario. *Opuntia Brava*, 9(2), 22-28.

Batista Hernández, N., & Valcárcel Izquierdo, N. (2018). Validación Teórica de La Estrategia para el Desarrollo de la Competencia Emprender como Contribución a la Formación Integral del Estudiante De La Educación Preuniversitaria. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 3(3), 103-116.

- Bell, R. F. (2017). El Desarrollo de los Procesos Sustantivos de la Educación Superior Ecuatoriana ante el Reto de la Inclusión Educativa. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 199-212.
- Boekhorst, J. A. (2015). The role of authentic leadership in fostering workplace inclusion: A social information processing perspective. *Human Resource Management*, 54(2), 241-264.
- Carrasco Sáez, A., & González Martínez, P. (2017). Liderazgo para la inclusión y para la justicia social: El desafío del liderazgo directivo ante la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en Chile. *Educación y Ciudad*, (33), 63-74.
- Cruz Vadillo, R., & Tecaxco Tapia, B. (2018). El directivo escolar y la educación inclusiva: análisis desde el ángulo discursivo. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva/Polyphōnia. Journal of Inclusive Education*, 2(2), 49-73.
- Delgado, L. E., Torres-Gómez, M., Tironi-Silva, A., & Marín, V. H. (2015). Estrategia de adaptación local al cambio climático para el acceso equitativo al agua en zonas rurales de Chile. *América Latina Hoy*, 69, 113-137.
- Fajardo, M. S. (2017). La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: Avances, obstáculos y retos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 171-197.
- Garay Oñate, S. (2016). Liderazgo y logros en las organizaciones escolares de Chile. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40417/1/T38095.pdf>
- Gómez González, F. J., Lacasta Reoyo, J. J., Martínez-Tur, V. A., & Rodríguez Sumaza, C. (2020). Avances en el liderazgo: marco de competencias de los líderes profesionales. *Siglo Cero*, 49 (4), 7-34.
- Henríquez, N., & Escobar, D. (2016). Construcción de un modelo de alerta temprana para la detección de estudiantes en riesgo de deserción de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 21(71), 1221-1248.
- Kremerman, M. (2007). El desalojo de la universidad pública. Opech.
- Lorea Leite, M. C., Moreira Hypolito, Á., Dall'igna, M. A., Cóssio, M. F., & Marcolla, V. (2012). Gestión escolar democrática: una construcción contextualizada en escuelas municipales de la ciudad de Pelotas, RS, Brasil. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(52), 89-113.
- Machado-Casas, M., Alanis, I., & Ruiz, E. (2017). La tecnología como inclusión educativa de la diversidad cultural: Transformando prácticas informales de educación en los Estados Unidos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 55-66.
- Ortega Chávez, W., Pozo Ortega, F., Vásquez Pérez, J. K., Díaz Zúñiga, E. J., & Patiño Rivera, A. R. (2021). *Modelo ecológico de Bronferbrenner aplicado a la pedagogía, modelación matemática para la toma de decisiones bajo incertidumbre: de la lógica difusa a la lógica plitogénica*. Infinite Study.
- Palma, O., Soto, X., Barría, C., Lucero, X., Mella, D., Santana, Y., & Seguel, E. (2016). Estudio cualitativo del proceso de adaptación e inclusión de un grupo de estudiantes de educación superior con discapacidad de la Universidad de Magallanes. *Magallania (Punta Arenas)*, 44(2), 131-158.
- Passeron, J. C., & Bourdieu, P. (2009). Los herederos: los estudiantes y la cultura. Siglo XXI.

Porter, G., & Towell, D. (2017). Advancing inclusive education: Keys to transformational change in public education systems. Centre for Inclusive Futures & Inclusive Education Canada.

Silva Jiménez, D., Valenzuela Mayorga, J. A., Rojas Ubilla, M. E., & Batista Hernández, N. (2021). NeutroAlgebra for the evaluation of barriers to migrants' access in Primary Health Care in Chile based on PROSPECTOR function. *Neutrosophic Sets and Systems*, 39(1), 1.

Sverdlick, I., Ferrari, P., & Jaimovich, A. (2005). Desigualdad e inclusión en la educación superior. *Un estudio comparado en cinco países de América Latina*. Laboratorio de Políticas públicas de Buenos Aires.

Valdés Morales, R., & Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 47-68.

Vásquez, B., & Alarcón, E. (2016). La inclusión en las universidades chilenas: del discurso a las interacciones prácticas, políticas y culturales. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(2).

CONTROL INTERNO DE GESTIÓN ACADÉMICA DE LA CARRERA PROFESIONAL DE INGENIERÍA COMERCIAL DE LA UNIVERSIDAD JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI, PERÚ

Data de aceite: 03/08/2023

Ninfa Dalila Carrizales Garabito

Universidad Nacional de Moquegua
<https://orcid.org/0000-0002-6273-577X>

Jorge Jinchuña Huallpa

Universidad Nacional de Moquegua, Perú.
<https://orcid.org/0000-0002-9073-3798>

Luis Enrique Fernández Sosa

Universidad Nacional de Moquegua, Perú.
<https://orcid.org/0000-0001-5707-296X>

Lizandro Jinchuña Huallpa

Universidad Nacional de Moquegua, Perú
<https://orcid.org/0009-0003-5318-4173>

RESUMEN: La investigación tiene como objetivo principal determinar si el control interno de gestión académica influye en la calidad de la formación profesional de los estudiantes de quinto año de la carrera profesional de ingeniería comercial de la Universidad José Carlos Mariátegui, departamento de Moquegua en el año 2015, Metodología, es de tipo básica, de enfoque cuantitativo, diseño no experimental de corte transversal, de nivel descriptivo y correlacional, se aplicó la técnica de encuesta del instrumento cuestionario validado, a una muestra de

60 estudiantes de la carrera de ingeniería comercial. Resultados, mostraron que existe evidencias estadísticas significativas de 94.00% coeficiente de Spearman Rho, de que el control interno de la gestión académica y la calidad de formación profesional, están relacionadas, en la medida que cumplan con el control interno en la gestión académica será de calidad la formación profesional, Conclusión, el control interno en la gestión académica en el año 2015 fue poco favorable en la calidad de formación profesional de la carrera de ingeniería comercial, por lo que se sugiere a la dirección, diseñar plan de acción que incluya las normas de control interno del ambiente de control, evaluación de riesgos, las actividades de control, información y comunicación y la supervisión, en concordancia con la Ley Universitaria.

PALABRAS-CLAVE: Control interno, gestión académica, calidad de formación profesional.

INTERNAL CONTROL OF ACADEMIC MANAGEMENT OF THE PROFESSIONAL CAREER OF COMMERCIAL ENGINEERING OF THE JOSÉ CARLOS MARIATEGUI UNIVERSITY, PERU

ABSTRACT: The main objective of the research is to determine whether the internal control of academic management influences the quality of professional training of fifth-year students of the commercial engineering professional career at the José Carlos Mariátegui University, department of Moquegua in 2015, Methodology, is of basic type, quantitative approach, experimental design cross-sectional, descriptive and correlative level, the survey technique of the validated questionnaire instrument was applied, to a sample of 60 commercial engineering students. Results showed that there is significant statistical evidence of 94.00% coefficient of Spearman Rho, that the internal control of academic management and the quality of vocational training, are related, to the extent that they comply with internal control in academic management will be quality vocational training, Conclusion, internal control in academic management in 2015 was unfavourable in the quality of professional training of the commercial engineering career, so it is suggested to management, design an action plan that includes internal control standards for the control environment, risk assessment, control, information and communication activities and supervision, in accordance with the University Act.

KEYWORDS: Internal control, academic management, quality of professional training.

1 | INTRODUCCIÓN

El control interno es un proceso continuo realizado por los líderes, la gerencia, los empleados, los trabajadores y otro personal de una organización, para proporcionar una seguridad razonable sobre si se logran los siguientes objetivos: promover la eficacia operativa, la eficiencia y la economía, y la calidad del servicio. Proteger los recursos para evitar cualquier pérdida, desperdicio, abuso, violación o comportamiento ilegal. Cumpla con las leyes, regulaciones y otros estándares gubernamentales. Preparar información financiera eficaz y confiable para oportunidades. Promover una cultura de integridad, transparencia y rendición de cuentas en las funciones públicas para asegurar el correcto desempeño de los trabajadores, funcionarios y servidores públicos (Sotomayor, 2003).

La calidad de la universidad, el proceso de gestión de la universidad se caracteriza por la flexibilidad, la dinámica y la investigación; necesita adaptarse a la realidad de los cambios ambientales.

La nueva Ley Universitaria N° 30220 y modificatorias, plantea entre sus fines de la universidad: Preservar, acrecentar y transmitir de modo permanente la herencia científica, tecnológica, cultural y artística de la humanidad. Formar profesionales de alta calidad de manera integral y con pleno sentido de responsabilidad social de acuerdo a las necesidades del país. Proyectar a la comunidad sus acciones y servicios para promover su cambio y desarrollo. Colaborar de modo eficaz en la afirmación de la democracia, el estado de derecho y la inclusión social. Realizar y promover la investigación científica, tecnológica

y humanística la creación intelectual y artística. Difundir el conocimiento universal en beneficio de la humanidad. Afirmar y transmitir las diversas identidades culturales del país. Promover el desarrollo humano y sostenible en el ámbito local, regional, nacional y mundial. Servir a la comunidad y al desarrollo integral. Formar personas libres en una sociedad libre (SUNEDU, 2016)

Para optimizar la formación profesional de los estudiantes, es necesario implementar un sistema de control interno en el proceso docente, funciones de la investigación, funciones ampliadas y desempeño docente, que se sustenta en los siguientes aspectos: del informe COSO (comité organizador patrocinador de Treadway) Desde el componente de control interno, el contenido del documento está orientado a la implementación y gestión del sistema de control interno. Desde su primera publicación en 1992, el documento ha sido ampliamente aceptado. El informe COSO se ha convertido en la mejor práctica y el estándar de referencia para todo tipo de empresas cotizadas y privadas (Contraloría, 2017)

En el trabajo de investigación “Auditoría académica” del autor Egusquiza (2014), concluyó que, bajo el método de auditoría académica, existirá una tendencia a mejorar el proceso docente de las instituciones educativas, especialmente las universidades. Desarrollar estrategias innovadoras para el plan de estudios de aprendizaje general de universidades e instituciones educativas. Establecer variables o parámetros para revisar o evaluar objetivamente a los docentes: adherencia y seguimiento temario, métodos y transferencia de conocimientos, número mínimo y tipo de evaluación, clase puntual, relación con los estudiantes, opiniones de los estudiantes sobre la calidad y transferencia de conocimientos, asistencia Reuniones, comités de cumplimiento y otros temas. En cuanto al control interno de la expansión universitaria y las funciones de previsión social, se ha determinado que el 68,3% es ineficiente.

Barreda (2007), realizó el trabajo de investigación “La calidad académica de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cajamarca y su relación con la gestión académica”, concluyó que la gestión académica tiene un impacto significativo en la calidad académica, por lo que aceptó el supuesto general. Encontró que una buena relación positiva muestra que cuanto más eficaz es la gestión académica, mayor es el nivel de calidad académica. El nivel de gestión académica de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cajamarca es bajo, pues el puntaje obtenido es de 22.91, y se encuentra en el rango de 20-26, que corresponde a este bajo nivel. El nivel de calidad académica de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cajamarca es muy bajo, pues el puntaje llegó a 24.21, que está entre 20-26.

De acuerdo con Butrón (1996) la Universidad de Málaga-España entiende la gestión académica como “existencia” Una institución de calidad significa, en primer lugar, disponer de un sistema de gestión para la mejora continua, que debe funcionar de forma acorde con los objetivos de la institución. A su vez, sea coherente y relevante para las necesidades y expectativas de los servicios de la agencia.

García (2000), dijo que será muy cauteloso o cauteloso en la gestión o gestión, con el fin de modernizar, reformar o transformar el departamento de la administración pública, teniendo siempre presentes a hombres y mujeres. Sugerimos que esta gestión debe realizarse desde un punto de vista humanista y moral, y sustentada en los principios de búsqueda del desarrollo humano. El aporte de J. Delors nos ha enriquecido en este tipo de gestión y se considera los cuatro pilares de la educación.

- Aprender a comprender: este tipo de aprendizaje tiende a dominar el conocimiento mismo y puede ser considerado un medio y un fin humano. Implica que todos aprendan a comprender el mundo que los rodea, a vivir con dignidad, a convertirse en profesionales y a interactuar con los demás. Feliz de entender (García, 2000).
- Aprender a hacer cosas, principalmente para la formación profesional. Del concepto de calificación a la competencia (García, 2000).
- Aprenda a vivir en armonía y conviértase en una de las principales empresas de la educación moderna. Este es el desafío que enfrenta la violencia. El descubrimiento del otro desarrolla una visión completa del mundo en los niños y adolescentes a través de sus propios conocimientos, ya sea a través de la educación de la familia o de los educadores, que es vital para el desarrollo de los niños. Estas personas aprenden nuevos conocimientos de diferentes medios de manera muy eficaz. Pero para ello hay que pasar por las siguientes etapas: descubrir otra etapa, pero ante todo te inclinas por un objetivo común (García, 2000).
- El aprendizaje (la parte estratégica) es más que un conocimiento estático, estrategias de aprendizaje. Aprender a hacer (parte práctica) como vínculo y transformación de la realidad, es decir, el desarrollo de habilidades. Aprenda a convertirse (en parte de la filosofía) como el desarrollo de la autoconciencia y los valores. Aprender a convivir y cooperar con los demás (parte social) para desarrollar la conciencia social y el sentido de solidaridad, es decir, actitud (García, 2000).

Uno de los retos básicos que hemos planteado es la exhaustividad de la formación, que comienza con la formación que se centra en el ser humano, la sociedad y los profesionales, por lo que se debe abordar la formación humanística y la formación en ciencia y tecnología. Formación en conocimientos básicos: saber, hacer, ser, sentir, convivir y otras cosas que puedan considerarse imprescindibles. Creemos que las otras direcciones holísticas deberían ser la formación de la biología, la psicología, la estética y la espiritualidad, pero creemos que estos aspectos han sido ignorados. Para ello, el plan de estudios debe ser flexible, abierto a oportunidades ambientales, corresponsabilidad, integral y sostenible. Lo biológico conducirá a cambios de por vida en los seres humanos e interacciones como parte de la naturaleza, lo que ayuda a mejorar la calidad de la salud, el hábitat, superar la pobreza y, por ende, la justicia social. La psicología permitirá al ser humano resolver los conflictos naturales en las diferentes etapas y funciones que debe asumir, resolverlos y fijar

la felicidad individual y colectiva como sentido de la vida. La estética y el espíritu permitirán a las personas descubrir la belleza en los valores del respeto, la unidad, el respeto, la paz, la convivencia y la creación humana con placer (Barrón, Rojas & Sandoval, 1996).

Sobre la base de definiciones tradicionales, el concepto de calidad como excelencia equivale a tener estudiantes sobresalientes, académicos sobresalientes y una garantía de estándares de primer nivel. Este concepto se aplica a la educación superior de élite, pero la educación superior en América Latina se enfrenta a un hacinamiento, esto es un desafío, además de seguir discriminando a la vasta población que no pertenece a la élite, se necesitan otras contramedidas (Martínez, 2000)

¿De qué manera el control interno en la gestión académica influye en la calidad de la formación profesional de los estudiantes de la carrera profesional de Ingeniería Comercial de la Universidad José Carlos Mariátegui, departamento de Moquegua?

Se ha planteó el objetivo de determinar si el control interno de la gestión académica afecta la formación profesional de los estudiantes de quinto año de ingeniería comercial de la Universidad José Carlos Mariátegui. Como objetivos específicos determinar si el proceso de enseñanza – aprendizaje influye significativamente en la calidad de la formación profesional. Establecer si el control interno en la función de investigación influye significativamente en la calidad de la formación profesional. Verificar si el control interno en la función de extensión universitaria influye en la calidad de la formación profesional. Analizar si el control interno en el desempeño docente influye en la calidad de la formación profesional.

La investigación tuvo como hipótesis si el control interno en la gestión académica influye en la calidad de la formación profesional de los estudiantes de la carrera profesional de ingeniería comercial de la universidad José Carlos Mariátegui, departamento de Moquegua

2 | MATERIALES Y MÉTODOS

El tipo de investigación es básico porque busca el conocimiento puro a través de la recolección de datos y profundiza el conocimiento existente en la realidad en el contexto de una carrera profesional en ingeniería comercial de la universidad José Carlos Mariátegui, departamento de Moquegua. El diseño es no experimental, transversal (Hernández & Fernández, 2014), con recolección de datos en un solo momento. El estudio fue de enfoque cuantitativo, de nivel descriptivo y correlacional ya que tiene propósito medir el grado de relación que existe entre dos o más variables.

Población y muestra

La población objetivo en estudio estuvo conformado por los 60 estudiantes de

quinto año de la carrera profesional de Ingeniería Comercial de la Universidad José Carlos Mariátegui, departamento de Moquegua en el año 2015. La muestra de estudio estuvo constituida por toda la población.

Técnica e instrumentos

Se aplicó la técnica de encuesta y como instrumento el cuestionario sobre el tema, diseñados bajo la forma de preguntas, basados en escala de Likert. La confiabilidad del cuestionario se validó utilizando, mediante coeficiente de alfa – Cronbach, sobre la base de una muestra piloto, el coeficiente alfa de Cronbach alcanzó un valor de 0,892, valor bastante alto, que evidencia que el cuestionario es confiable, para análisis de datos se utilizó la aplicación del programa computacional SPSS Versión 21, del modelo de correlación de Rho de Spearman

3 I PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

3.1 Resultados descriptivos

a. Variable independiente: control interno en la gestión académica

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Deficiente	6	10,0	10,0
Poco eficiente	39	65,0	75,0
Eficiente	15	25,0	100,0
Total	60	100,0	

Tabla 1

Control interno en la gestión académica

Fuente: Elaboración propia

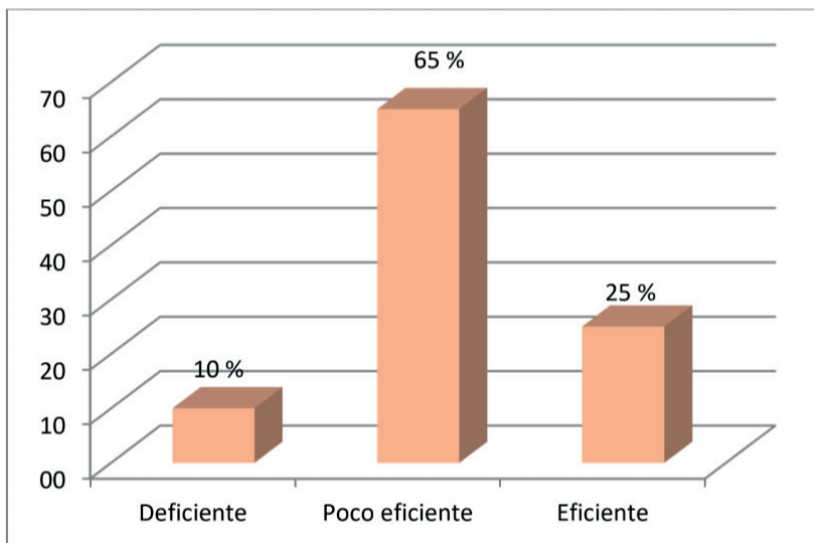


Figura 1. Opinión general de los encuestados acerca de control interno.

En la tabla 1 y figura 1 muestra de acuerdo a la percepción de los estudiantes de quinto año de la carrera profesional de Ingeniería Comercial de la Universidad José Carlos Mariátegui, donde el 10 % refiere que el control interno de la Gestión Académica es deficiente. Asimismo, el 65 % de los estudiantes manifiesta que es poco eficiente y un 25 % manifiesta que es eficiente. En suma, la mayor parte de los estudiantes refiere que el Control interno de la Gestión Académica es poco eficiente.

Dimensión: Control interno en el proceso de enseñanza – aprendizaje

En la Figura 2 muestra la percepción de los estudiantes de quinto año de la carrera profesional de Ingeniería Comercial, donde el 16,7 % refiere que el Control interno en los procesos de enseñanza - aprendizaje es deficiente; el 63,3 % de los estudiantes manifiesta que es poco eficiente y un 20 % manifiesta que es eficiente. Es suma, la mayor parte de los estudiantes refiere que el interno en el proceso de enseñanza – aprendizaje es poco eficiente.

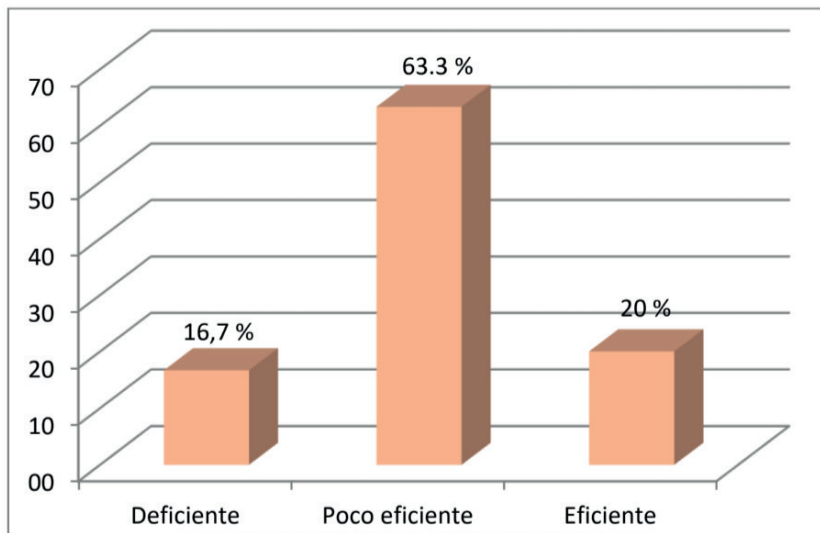


Figura 2. Opinión general de los encuestados acerca de control interno en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Dimensión: Control interno en la función de investigación

En la Figura 3 se muestra la dimensión de control interno en la función de investigación, esto de acuerdo a la percepción de los estudiantes de quinto año de la carrera profesional de Ingeniería Comercial de la Universidad José Carlos Mariátegui. De los encuestados el 10 % refiere que el control interno en la función de investigación es deficiente. Asimismo, el 66,7 % de los estudiantes manifiesta que es poco eficiente y un 23,3 % manifiesta que es eficiente. En suma, la mayor parte de los estudiantes encuestados refieren que el control interno en la función de investigación es poco eficiente.

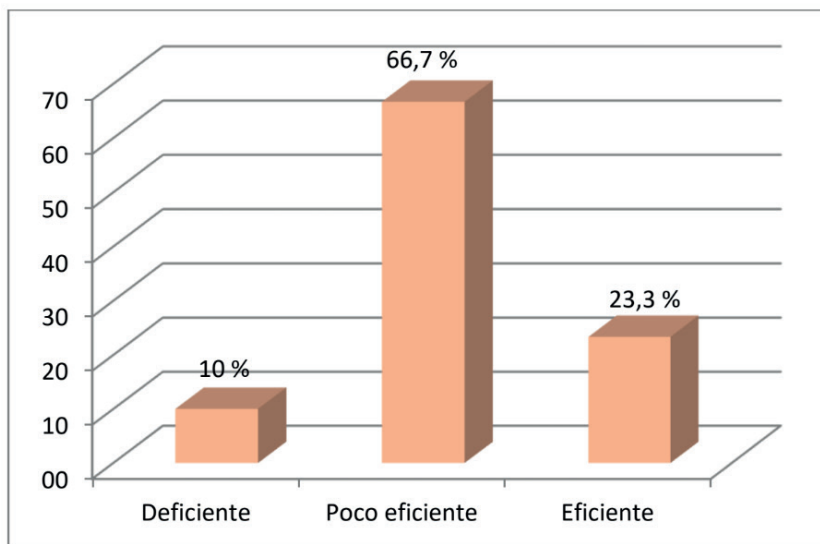


Figura 3. Opinión general de los encuestados acerca de control interno en la función de investigación.

Dimensión: Control interno en la función de extensión universitaria

En la Figura 4 se muestra la proporción en la dimensión control interno en la función de extensión universitaria, donde el 11,7 % refiere que el control interno en la función de extensión universitaria es deficiente; el 68,3 % de los estudiantes manifiesta que es poco eficiente y un 20 % manifiesta que es eficiente. En conclusión, la mayor parte de los estudiantes de Ingeniería Comercial, refieren que control interno en la función de extensión universitaria es poco eficiente.

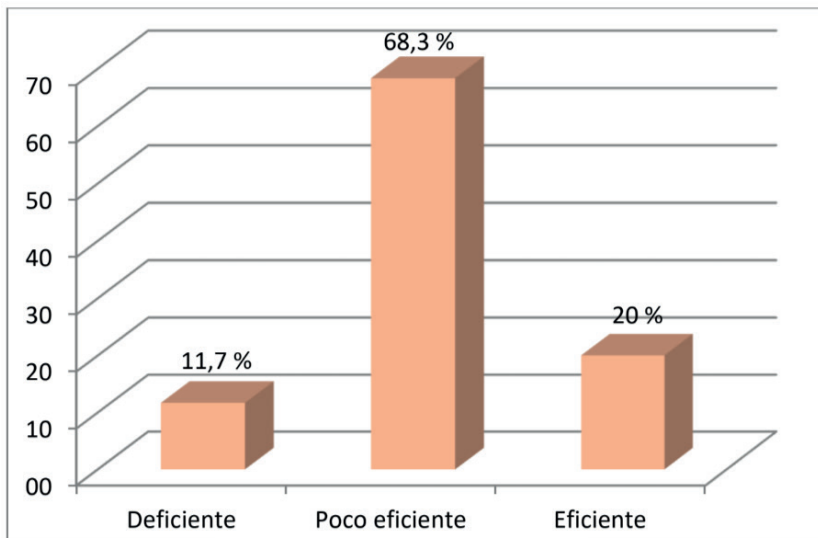


Figura 4.Opinión general de los encuestados acerca de control interno de extensión universitaria.

Dimensión: Control interno en el desempeño docente

En la tabla Figura 5 se muestra, en cuanto a la dimensión de control interno en el desempeño docente, donde el 13,3 % refiere que el control interno en el desempeño docente es deficiente, el 66,7 % de los estudiantes manifiesta que es poco eficiente y un 20 % manifiesta que es eficiente. En conclusión, la mayor parte de los estudiantes encuestados refieren que el control interno en el desempeño docente es poco eficiente.

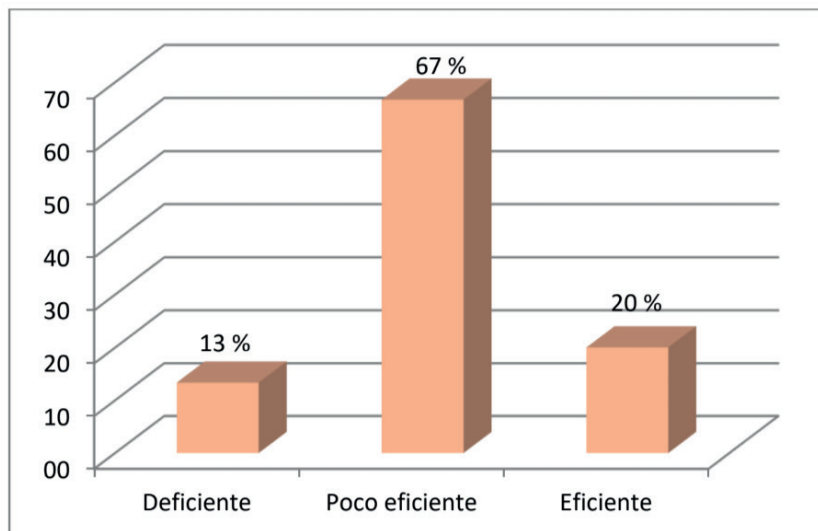


Figura 5.Opinión general de los encuestados acerca de control interno en el desempeño docente.

b. Variable dependiente: calidad de la formación profesional

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Adecuado	15	25,0	25,0
Poco adecuado	41	68,3	93,3
Inadecuado	4	6,7	100,0
Total	60	100,0	

Tabla 2

Calidad de la formación profesional

Fuente: Elaboración propia

Según la tabla 2 figura 6, muestra que el 100 % de los estudiantes encuestados de quinto año de la carrera profesional de Ingeniería Comercial de la Universidad José Carlos Mariátegui, el 25 % refiere que la calidad de la formación profesional es adecuada. Asimismo, el 68,3 % de los estudiantes manifiesta que es poco adecuada y un 6,7 % manifiesta que es inadecuada. En resumen, la mayor parte de los estudiantes refiere que la calidad de la formación profesional es poco adecuada.

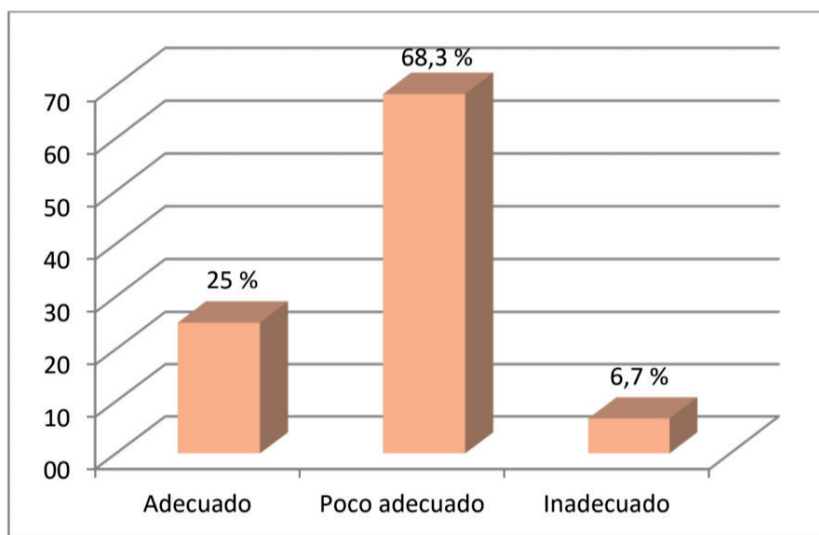


Figura 6. Opinión general de los encuestados acerca de la calidad de la formación profesional.

Dimensión: Calidad de la formación profesional orientado al área de formación integral

En la Figura 7, se muestra del 100 % de los estudiantes encuestados de quinto año de la carrera profesional de Ingeniería Comercial de la Universidad José Carlos Mariátegui, el 23,3 % refiere que la calidad de la formación profesional orientado al área de formación integral es adecuada. Asimismo, el 73,3 % de los estudiantes manifiesta que es poco adecuado y un 3,3 % manifiesta que es inadecuado. En resumen, la mayor parte de los estudiantes refiere que es poco adecuada de la calidad formación integral.

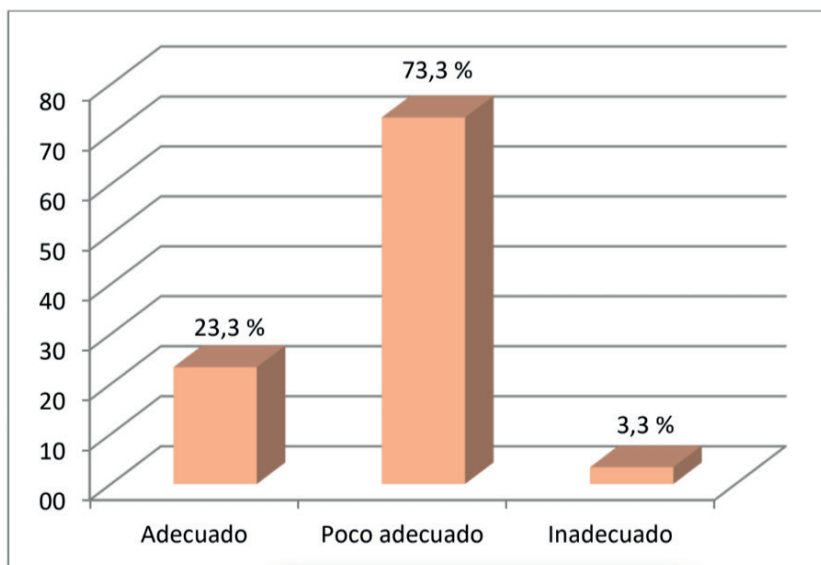


Figura 7. Opinión general de los encuestados acerca de la calidad de la formación profesional a formación integral.

Dimensión: Calidad de la formación profesional orientado al área de especialidad

En la tabla 20 y figura 8, se muestra que el 100 % de los estudiantes de quinto año de la carrera profesional de Ingeniería Comercial de la Universidad José Carlos Mariátegui, el 20 % refiere que la calidad de la formación profesional orientado al área de especialidad es adecuada. Asimismo, el 73.3 % de los estudiantes manifiesta que es poco adecuada y un 6,7 % manifiesta que es inadecuado. En suma, la mayor parte de los estudiantes refiere que la calidad de la formación profesional a área especialidad es poco adecuada.

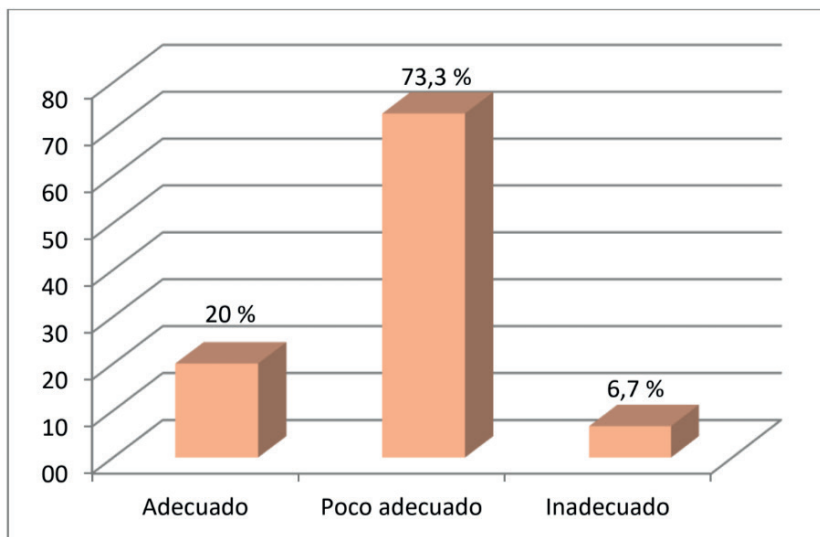


Figura 8. Opinión general acerca de la calidad de la formación profesional a área especialidad.

3.2 Resultados inferenciales

Correlación en Rho de Spearman			
	Rho de Spearman	Control interno en la gestión académica	Calidad de la Formación profesional
Control interno en la gestión académica	Coeficiente de Correlación	1,000	0,940**
	Sig. (bilateral)	.	0,000
	N	60	60
Calidad de la formación profesional	Coeficiente de Correlación	0,940	1,000
	Sig. (bilateral)	.	.
	N	60	60

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

Nota: Elaboración propia en software SPSS

Tabla 3

Contrastación de la hipótesis general: control interno en la gestión académica y calidad de formación profesional

Mediante la prueba de Rho de Spearman la significancia es 0,01 menor que 0,05 entonces se rechaza la hipótesis nula el H_0

En la Tabla 3, como la probabilidad (Sig. Bilateral) 0.000 es menor al 1% de significancia, entonces rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna, por lo que concluimos que existen evidencias estadísticas significativas de que el control

interno en la gestión académica y la calidad de formación profesional, están relacionados

Por tanto, el control interno en la gestión académica tiene una influencia poco favorable en la calidad de formación profesional en la carrera profesional de Ingeniería Comercial de la Universidad José Carlos Mariátegui, debido a que existen deficiencias en el currículo de estudios, actividades de enseñanza aprendizaje, en la tutoría, así como en la proyección y extensión social.

		Correlación en Rho de Spearman	
	Rho de Spearman	Proceso de enseñanza aprendizaje	Calidad de la Formación profesional
Proceso de enseñanza aprendizaje	Coeficiente de Correlación	1,000	0,817**
	Sig. (bilateral)	.	0,000
	N	60	60
Calidad de la formación profesional	Coeficiente de Correlación	0,817	1,000
	Sig. (bilateral)	.	.
	N	60	60

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

Nota: Elaboración propia en software SPSS

Tabla 4

Contrastación de la hipótesis específica 1: proceso de enseñanza aprendizaje y calidad de formación profesional

En la Tabla 4, dado que la probabilidad (señal bilateral) 0.000 es menor al 1% de significancia, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna porque hemos concluido que existe evidencias estadísticas significativas de que el control interno en el proceso de enseñanza aprendizaje y la calidad de la formación profesional, están relacionados.

Por lo tanto, el control interno en el proceso de enseñanza, aprendizaje tiene una influencia poco favorable en la calidad de formación profesional, ya que los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje conocieron poco las políticas, lineamientos que han sido aprobadas y difundidas en la Universidad por la dirección sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sistema de evaluación.

Correlación en Rho de Spearman			
	Rho de Spearman	Proceso de enseñanza aprendizaje	Calidad de la Formación profesional
Función de la investigación	Coeficiente de Correlación Sig. (bilateral) N	1,000 . 60	0,875** 0,000 60
Calidad de la formación profesional	Coeficiente de Correlación Sig. (bilateral) N	0,875 . 60	1,000 . 60

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

Nota: Elaboración propia en software SPSS

Tabla 5

Contrastación de la hipótesis específica 2: función de la investigación y calidad de formación profesional

En la Tabla 5, dado que la probabilidad (Sig. Bilateral) 0.000 es menor al 1% de significancia, entonces rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna, por lo que concluimos que existen evidencias estadísticas significativas de que el control interno en la función de investigación y la calidad de la formación profesional, están relacionados.

Por lo tanto, el establecimiento de las políticas en la función de investigación tiene una influencia poco favorable en la calidad de formación profesional en la carrera profesional de Ingeniería Comercial de la Universidad José Carlos Mariátegui, departamento de Moquegua, debido a que los docentes y estudiantes participaron poco en proyectos de investigación científica, por ello en la medida que se ejecute proyectos de investigación científica, y se publiquen artículos científicos es posible que la formación profesional sea eficiente.

Correlación en Rho de Spearman			
	Rho de Spearman	Proceso de enseñanza aprendizaje	Calidad de la Formación profesional
Función de la proyección social	Coeficiente de Correlación Sig. (bilateral) N	1,000 . 60	0,847** 0,000 60
Calidad de la formación profesional	Coeficiente de Correlación Sig. (bilateral) N	0,847 . 60	1,000 . 60

Tabla 6

Contrastación de la hipótesis específica 3: función de la proyección social y calidad de formación profesional

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

Nota: Elaboración propia en software SPSS

Mediante la prueba de Rho de Spearman la significancia es 0,01 menor que 0,05 entonces se rechaza la hipótesis nula el H_0

En la Tabla 6, dado la probabilidad (Sig. Bilateral) 0.000 es menor al 1% de significancia, entonces rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna, y concluimos que existen evidencias estadísticas significativas de que el control interno en la función de extensión, proyección social universitaria y la calidad de la formación profesional, están relacionados.

Por lo tanto, podemos indicar, que el control interno en la función de extensión y proyección social tienen una influencia poco favorable en la calidad de formación profesional en la carrera profesional de Ingeniería Comercial de la Universidad José Carlos Mariátegui, departamento de Moquegua, debido a que las políticas, procedimientos de autorización y aprobación para la ejecución de actividades de proyección y extensión social que realiza la dirección, no fueron los más adecuados.

Correlación en Rho de Spearman			
	Rho de Spearman	Proceso de enseñanza aprendizaje	Calidad de la Formación profesional
Función de desempeño docente	Coefficiente de Correlación Sig. (bilateral) N	1,000 . 60	0,793** 0,000 60
Calidad de la formación profesional	Coefficiente de Correlación Sig. (bilateral) N	0,793 . 60	1,000 . 60

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

Nota: Elaboración propia en software SPSS

Tabla 7

Contrastación de la hipótesis específica 4: función de desempeño docente y calidad de formación profesional

En la Tabla 7, dado que la probabilidad (Sig. Bilateral) 0.000 es menor al 1% de significancia, entonces rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna, y concluimos que existen evidencias estadísticas significativas de que el control interno del desempeño docente y la calidad de la formación profesional, están relacionados.

Por lo tanto, el control interno en el desempeño docente tiene una influencia poco favorable en la calidad de formación profesional en la carrera profesional de Ingeniería Comercial de la Universidad José Carlos Mariátegui, debido a que los docentes, conocieron poco las políticas y lineamientos que han sido aprobadas y difundidas en la Universidad por la dirección sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, tutoría, investigación, proyección

social y el sistema de evaluación.

3 | DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados estadísticos, mostraron el control interno de la gestión académica influye en la calidad de la formación profesional de los estudiantes de quinto año de ingeniería comercial de la Universidad José Carlos Mariátegui. debido a que existen deficiencias del ambiente de control, ya que conocen poco las políticas que han sido aprobadas y difundidas en la organización por la dirección sobre el control interno. Egusquiza C. (2014) concluyó que, bajo el método de auditoría académica, existirá una tendencia a mejorar el proceso de enseñanza en las instituciones educativas, especialmente en las universidades. Barreda (2007) concluyó que la gestión académica afectará significativamente la calidad académica. En cuanto al control interno en el proceso docente, se determinó que no fue muy efectivo; en cuanto al control interno en la función de investigación, se determinó que no fue muy efectivo.

Medina, Montañez & Brito, (2010) concluyeron que los resultados de la investigación muestran que la implementación de auditorías académicas realmente demuestra la efectividad de las actividades de proyección social, los resultados de la investigación muestran que los resultados de las auditorías académicas son efectivos y moderadamente ayudan a controlar y optimizar la gestión del conocimiento. administrativo. En cuanto al control interno del desempeño docente, se determina que no es muy efectivo, los resultados muestran que debido a que los participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje conocen poco sobre políticas y lineamientos, el control interno del proceso de enseñanza es insuficiente. La dirección ha aprobado el proceso de enseñanza aprendizaje y el sistema de evaluación y lo ha difundido en la universidad

González & Canquiz (2009), señalan que la formación debe realizarse con un enfoque en la formación del ser humano, la sociedad y los profesionales. Por lo tanto, es necesario participar en la formación del humanismo y la formación en ciencia y tecnología. Esto significa que se requiere una formación en conocimientos básicos: hacer, ser, sentir, convivir y ser capaz de ser. Otras cosas consideradas imprescindibles; los resultados muestran que la política de función investigadora no es muy favorable, porque docentes y estudiantes rara vez participan en proyectos de investigación científica, porque mientras se realicen proyectos de investigación científica y se publiquen artículos científicos, la formación profesional puede ser eficaz

De acuerdo con el marco integral de control interno de COSO (informe COSO), los gerentes diseñan y aplican el control interno para brindar una seguridad razonable de que los objetivos de control se implementarán adecuadamente en cinco categorías o componentes. Estos componentes son: (1) Ambiente de control; (2) Evaluación de riesgos; (3) Actividades de control; (4) Información y comunicación; (5) Monitoreo; La calidad de la

formación no fueron muy favorable en año 2015, porque los docentes conocieron poco las políticas y lineamientos que se aprueban y difunden en la formación. La Universidad orienta el proceso de enseñanza, tutoría, investigación, proyección social y sistema de evaluación; La conclusión es que cuando el control interno en la gestión académica es insuficiente, la calidad de la formación profesional puede ser baja o ineficiente, pero si el control interno en la gestión académica es suficiente, la formación profesional puede ser eficaz y de calidad.

CONCLUSIONES

1. El control interno en la gestión académica tiene una influencia poco favorable en la calidad de formación profesional en la carrera profesional de Ingeniería Comercial de la Universidad José Carlos Mariátegui, departamento de Moquegua, debido a que existen deficiencias en currículo de estudios, actividades de enseñanza aprendizaje, en la tutoría, investigación, así como en la proyección y extensión social.
2. El control interno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la función de la investigación, tiene una influencia poco favorable en la calidad de formación profesional, los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje conocen poco las políticas, lineamientos que han sido aprobadas y difundidas en la Universidad, en la medida que se ejecute proyectos de investigación científica, y se publiquen artículos científicos es posible que la formación profesional sea eficiente y de calidad.
3. Se ha concluido que el control interno en la función de extensión y proyección social, la función del desempeño docente tiene una influencia poco favorable en la calidad de formación profesional en la carrera profesional de Ingeniería Comercial de la Universidad José Carlos Mariátegui, departamento de Moquegua, debido a que los docentes, conocen poco las políticas y lineamientos que han sido aprobadas y difundidas en la Universidad

REFERENCIAS

Barreda, Colan. (2007). La Calidad Académica y su relación con la Gestión Académica en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cajamarca. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Cajamarca.

Barrón, C.(1996).Tendencias en la formación profesional universitaria en educación Perfiles Educativos, núm. 71, enero-marzo. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México.

Cano & Zamora (2006) en "La definición de producto en el ámbito educativo para la implementación de un Sistema de Gestión de la Calidad ISO 9001:2000"; sostiene que debe conocerse al cliente en todas sus dimensiones para lograr sus expectativas y poder brindar un sistema de gestión de calidad.

Cortadellas, J. & Mindreau, E. (1999). Servir a la sociedad con calidad. En manual de gestión estratégica universitaria: procesos administrativos y financieros. pp. 50-79. Santiago de Chile: Centro Universitario de Desarrollo.

Coopers & Lybrand (1997). Los nuevos conceptos de control interno. (Informe COSO). Primera edición. Ediciones Díaz Santos. España.

Chadwick, C. (1991). Teorías del aprendizaje y su implicancia en el trabajo en el aula. Revista de Educación, N° 70 C.P.E.I.P., Santiago de Chile.

Delors, J. (1997). La educación. Encierra un tesoro Informe de UNESCO. Ediciones UNESCO.

Egúsquiza Pereda Carlos Alfonso (2014), Auditoría Académica, Revista de Investigación QUIPUKAMAYOC-UNMSM, Vol 11, N° 22, Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima Perú.

Estupiñán G. (2006). Administración o gestión de riesgos E.R.M. y la auditoría interna. Primera edición. Ecoe ediciones. Colombia.

Fernández, L. & Jinchuña, J.(2012) “Control Interno Gerencia”, teórico y practica- Perú; Editorial Educar

Estrella H. & Munive R. (2004) Auditoria “Organización de Papeles de Trabajo”.

García, L. (2000). La gestión Pública en el nuevo milenio. Revista de la Función pública nro. 139/140 año. La Plata, Buenos Aires Argentina.

García, L. (2000). La gestión Pública en el nuevo milenio. Revista de la Función pública Nro. 139/140 año 2000. La plata, Buenos Aires Argentina. Ivancevich Jon M. Gestión calidad y competitividad. Chile: Editorial McGraw-Hill.

Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación Científica. México; editorial México.

Inciarte, A. & otros (2006). Gestión académico-administrativa en la educación básica. Revista Venezolana de Gerencia, vol. 11, núm. 34, abril-junio, pp. 221-243 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.

Ivancevich, J. (1999). Gestión calidad y competitividad. Editorial McGraw-Hill. Santiago de Chile. 1999.

Martínez R. & Gongora R (2000). Evaluación de la gestión universitaria, Informe preparado para la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria CONEAU, Lima Perú

Rubina J. (2008). Auditoría gubernamental, Escuela Nacional de Control de la Contraloría General de la República. Lima Perú

Sotomayor J. (2003). Evaluación de Control Interno para la Eficacia de la Función Pública. Escuela Nacional de Control de la Contraloría General de la República. Lima, Perú.

Toboada V. (2003). La Administración Pública Moderna y el Control Interno Gerencial. Colegio de Contadores Públicos de Tacna.

Ley N° 30220. (2014). Ley Universitaria y sus modificatorias. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú.

Ley N° 28740. (2007). Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú.

Decreto Supremo N° 018-2007-ED. (2007). Reglamento de la Ley N° 28740, Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. Diario Oficial El Peruano. Lima, Perú.

Ley N° 27785, (2002), Ley Orgánica del Sistema Nacional de Control y Contraloría General de la República, Diario Oficial El Peruano. Lima, Perú.

Ley N° 28716.(2006).Ley de Control Interno de las Entidades del Estado. Diario Oficial El Peruano. Lima, Perú.

Resolución de Contraloría General N° 320-2006-CG. (2006). Normas de Control Interno. Contraloría General de la República. Lima, Perú.

Delgado L. La Gestión universitaria, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima Perú. http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/libros/Educacion/univer_peru/pdf/a02.pdf

Cuba E. en su artículo "ñ.ñ..mk., Universidad Católica San Pablo, Arequipa Perú <http://www.ucsp.edu.pe/index.php/articulos.html>.

Juran J. (2009), La calidad como filosofía de gestión <http://www.pablogiugni.com.ar/httpwwwpablogiugnicomarp95/>

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria

www.sunedu.gob.pe

Contraloría General de la República.

www.contraloria.gob.pe

Consejo de Evaluación Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Universitaria - CONEAU.

www.coneau.gob.pe.

Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa - SINEACE.

http://www.coneaces.gob.pe/index.php?option=com_content&view=article&id=71&Itemid=87.

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

<http://www.unmsm.edu.pe/ogp/ARCHIVOS/Glosario/inde.htm#33>.

INTERVENCIÓN DEL ESTADO PERUANO EN LOS CONFLICTOS SOCIALES

Data de aceite: 03/08/2023

Juana Victoria Bustinza Vargas

Orcid.org/0000-0003-4081-5733

RESUMEN: La presente investigación es un tema novedoso a nivel político, debido a que nadie puede negar la importancia que tiene el derecho a la protesta social dentro de los derechos de la persona como sociedad civil, pero muchas veces no es respetado y se llega a cometer actos delictivos contra la población de parte del estado; y la finalidad de la presente es explicar la influencia de las protestas sociales en la vulneración de los Derechos Humanos de los estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano Puno 2023; cuya metodología aplicada estuvo basada con el enfoque cuantitativo de tipo básica teórica, el diseño que se aplicó es no experimental porque no se pretendió modificar ninguna de las variables que estuvieron relacionadas con la problemática; cuya muestra fue de 173 estudiantes, el resultado en referencia al objetivo uno que en un 51,4% participaron en movilizaciones en las cual un 33% manifestó que las marchas pacíficas han sufrido de actos violentos por parte de las fuerzas del orden, afectando a así a los derechos

humanos de los ciudadanos, en cuanto al segundo objetivo la causa en 28,3% es por la renuncia a la presidencia de la Sra. Dina Boluarte y también se muestra que un 39,3% de encuestados experimentaron filtraciones a sus celulares sin orden judicial. En conclusión, los resultados obtenidos muestran que las protestas sociales en el contexto peruano de 2023 han tenido un impacto negativo en la vulneración de los derechos humanos, especialmente en lo que se refiere a la represión policial y militar. Asimismo, se identificaron diversas causas que motivaron las protestas, incluyendo la falta de cumplimiento de compromisos políticos y la discriminación hacia ciertas regiones del país. Es necesario continuar estudiando y promoviendo el respeto de los derechos humanos en el contexto de las protestas sociales.

PALABRAS-CLAVE: protesta social, Derechos humanos, estado

1 | INTRODUCCIÓN

En el contexto actual del año 2023, las protestas sociales se han vuelto una herramienta común para la ciudadanía a la hora de manifestar sus demandas y

expresar su descontento frente a las políticas gubernamentales y el estado actual de la sociedad. Sin embargo, estas manifestaciones pueden no ser siempre pacíficas y conllevar situaciones de violencia, represión y vulneración de los derechos humanos.

Es por ello que se hace necesario investigar el impacto de las protestas sociales en la vulneración de los derechos humanos en el contexto peruano. Este artículo busca entender y analizar las consecuencias de las protestas en términos políticos, culturales, económicos y sociales, a fin de generar información valiosa para la toma de decisiones por parte de los líderes políticos y la ciudadanía en general.

En términos políticos, las protestas pueden evidenciar el descontento de la población frente a las políticas gubernamentales y los sistemas de gobierno, lo que puede llevar a cabo una reevaluación y reformulación de las políticas públicas y los sistemas políticos. En términos culturales, las protestas pueden evidenciar las demandas y necesidades de grupos sociales específicos, y pueden ser una forma de hacer valer la diversidad cultural y la inclusión social.

En términos económicos, las protestas pueden afectar la estabilidad económica del país y la inversión extranjera, lo que puede llevar a consecuencias negativas en términos de empleo y crecimiento económico. En términos sociales, las protestas pueden afectar la convivencia pacífica entre los ciudadanos y la seguridad ciudadana.

En este sentido, el presente artículo se justifica como un aporte fundamental para el análisis y comprensión de las protestas sociales en el contexto peruano, y su relación con la vulneración de los derechos humanos. Así, se busca generar información relevante que permita tomar decisiones informadas en el ámbito político, social y económico, con el objetivo de mejorar la calidad de vida de los ciudadanos y garantizar el respeto a los derechos humanos.

Dando respuesta a dos objetivos principales el primero el de describir la manera cómo influye el tipo de protesta social en la vulneración de los derechos humanos de los estudiantes de la UNA-P 2023, y el segundo determinar las causas de las protestas sociales que influyen en la vulneración de los derechos humanos de los estudiantes de la UNA-P-2023.

2 | METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta investigación, se decidió enfocar el estudio en los estudiantes de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional del Altiplano, abarcando desde el primer hasta el décimo semestre. Este ámbito de estudio se seleccionó debido a la relevancia que ha tenido el departamento de Puno en las protestas sociales, siendo uno de los líderes en este tipo de manifestaciones. Además, se pareció esencial conocer la participación de los estudiantes universitarios de esta facultad en particular, dado que se trata de una carrera dentro de las ciencias sociales cuyo objetivo principal es velar por la

inclusión social y el respeto a los derechos humanos.

DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO

El enfoque de la presente investigación es de carácter básico, lo que implica que su objetivo principal es ampliar los conocimientos teóricos sobre la relación existente entre las protestas sociales y los derechos humanos, sin la intención de manipular ninguna variable o situación específica. En este sentido, se busca profundizar en la comprensión de este fenómeno social, cuyo impacto en los derechos humanos es de gran importancia y relevancia en el contexto actual.

El enfoque básico de la investigación se centra en la construcción de conocimientos teóricos sobre el tema, con el fin de ampliar la comprensión del mismo. Según Hernández (2014), la investigación básica tiene como objetivo la adquisición de nuevos conocimientos teóricos, sin necesidad de una aplicación inmediata de los resultados obtenidos. Este tipo de investigación busca la generación de teorías, la ampliación de la comprensión de fenómenos sociales o la revisión y actualización de los conocimientos existentes.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El presente, se enfoca en un diseño no experimental, lo que implica que no se busca intervenir en ninguna de las variables que conforman el fenómeno de estudio, sino que se busca describir y analizar la relación existente entre la protesta social y los derechos humanos tal y como se presenta en su contexto natural.

Según Babbie (2010), el diseño no experimental se caracteriza por la observación y descripción de las variables que conforman el fenómeno de estudio sin intervenir en ellas. Este tipo de diseño es adecuado para estudiar fenómenos complejos y multifactoriales como la relación entre la protesta social y los derechos humanos.

POBLACIÓN

La población de esta investigación consiste en un conjunto finito o infinito de elementos que comparten características comunes y sobre los cuales se utilizan en las conclusiones de la investigación. Esta población ha sido determinada por el problema y los objetivos de la investigación, según lo explica Hernández (2014). En este caso, la población está compuesta por 630 estudiantes de la FTS-UNA-P-2022-II.

MUESTRA

Se empleó el muestreo probabilístico aleatorio simple, como menciona (Hernández y Mendoza, 2018), esta implica definir una unidad de análisis, para seleccionar elementos que tengan las mismas características y aporten información relevante a la investigación.

La siguiente fórmula fue aplicada para determinar el tamaño de muestra de la siguiente manera:

$$n_0 = \frac{NZ^2PQ}{(N-1)e^2 + Z^2PQ}$$

Dónde:

$Z_{(1-\alpha/2)}$ = Valor de la distribución Normal según el nivel de confianza deseado.

P = P. favorable.

Q = P-1 = P. no favorable

e = Margen de error de muestra

N = 630 estudiantes

$$n = \frac{(630)(1.96)^2(0.5)(0.5)}{(630-1)(0.05)^2 + (1.96)^2(0.5)(0.5)} = 140.12 = 238.87$$

Se determina si el tamaño de muestra necesita un ajuste con la siguiente fórmula: $n_0/N = 238.87/630 = 0.38 = 38\%$, cumpliendo la regla si $n_0/N > 10\%$, se hace uso del ajuste puesto que 38% es mayor a 10%

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}} = \frac{238.87}{1 + \frac{238.87}{630}} = 173.2 = 173$$

En tanto se tiene una muestra probabilística de 173 estudiantes.

3 I RESULTADOS

La protesta social es un fenómeno que ha sido abordado por diversas teorías y enfoques a lo largo de la historia. Desde una perspectiva general, se puede entender la protesta social como una forma de resistencia y lucha colectiva que busca la transformación social, política y económica a través de la acción directa de los ciudadanos.

Una de las teorías que han abordado la protesta social es la teoría del conflicto, que plantea que el conflicto es inherente a las sociedades y que la lucha de clases es uno de los factores que generan la protesta social. Esta teoría, desarrollada por autores como Karl Marx (1867) y Max Weber (1922), sostiene que la protesta social surge como resultado de la explotación y opresión de una clase social sobre otra, y que la lucha por la justicia social y la igualdad son las principales motivaciones de las protestas.

Otra teoría que ha abordado el fenómeno de la protesta social es la teoría de los nuevos movimientos sociales, que surge en la década de 1960 como respuesta a las limitaciones de la teoría del conflicto en explicar el surgimiento de nuevos movimientos sociales como los movimientos feministas, ecologistas, antirracistas y LGTBIQ+. Esta teoría sostiene que la protesta social surge como respuesta a la exclusión y marginación social de ciertos grupos y que estos movimientos buscan redefinir la agenda política y

social en términos de derechos civiles y democracia participativa. (Melucci, 1989).

Además, la teoría de la acción colectiva, desarrollada por autores como Charles Tilly (2006) y Sidney Tarrow (2011), plantea que la protesta social es el resultado de la interacción entre los actores sociales, el contexto político y las oportunidades que se presentan para la acción colectiva. Esta teoría destaca la importancia de los recursos, la organización y la estrategia de los movimientos sociales para lograr sus objetivos.

En cuanto a la historia de la protesta social, se puede encontrar en la antigua Grecia las primeras manifestaciones colectivas de resistencia, como las huelgas de los trabajadores y las protestas por la esclavitud. Durante la Edad Media, surgieron movimientos campesinos y obreros que protestaban por las condiciones de trabajo y la explotación (Tilly, 2004). En el siglo XVIII, se registraron las primeras revoluciones políticas y sociales, como la Revolución Francesa, que impulsó la lucha por la igualdad, la libertad y la fraternidad. (Dubet y Wieviorka, 2010).

En la actualidad, la protesta social es una herramienta clave para la transformación social y la defensa de los derechos humanos. (Tilly y Tarrow, 2007). En un mundo globalizado, las manifestaciones y movilizaciones sociales se han convertido en un medio para visibilizar los problemas y demandas de los ciudadanos, y para presionar a los gobiernos y actores políticos para que tomen medidas y solucionen los problemas.

Además para el presente artículo hablamos de tipos de protestas sociales en la cual existen diversos tipos que han sido identificados y estudiados por los expertos en el tema. A continuación, se presentan algunos de los tipos de protesta social más relevantes:

Las Movilizaciones: se refiere a la movilización de un grupo de personas con un objetivo en común, como puede ser la defensa de los derechos humanos o el medio ambiente. Las movilizaciones pueden ser pacíficas o violentas, y pueden incluir manifestaciones, marchas, ocupaciones, entre otras. Según McAdam (1982), las movilizaciones son una forma de acción colectiva que busca generar una presión sobre los actores políticos para que tomen medidas.

Asambleas: se refiere a la reunión de un grupo de personas para discutir y tomar decisiones en torno a una problemática o demanda específica. Las asambleas pueden ser de distintos tipos, como asambleas populares, asambleas barriales, entre otras. Según Olvera (2015), las asambleas son una forma de acción colectiva que busca la participación y el consenso en la toma de decisiones.

Piquetes: se refiere a la acción de un grupo de personas que se colocan en la entrada o salida de un lugar para impedir o dificultar el acceso o salida de personas o vehículos. Los piquetes suelen ser utilizados en el contexto de huelgas o paros laborales, como una forma de presión para que se atiendan las demandas de los trabajadores.

Barricadas: se refiere a la construcción de obstáculos físicos en las calles o carreteras para impedir el paso de vehículos y personas. Las barricadas suelen ser utilizadas en el contexto de protestas violentas o situaciones de conflicto social.

Manifestaciones por las redes sociales: se refiere a la difusión de un mensaje o una demanda a través de las redes sociales, con el objetivo de generar una presión sobre los actores políticos para que tomen medidas. Según Castells (2012), las manifestaciones por las redes sociales son una forma de acción colectiva que utiliza la tecnología para movilizar y coordinar a los ciudadanos.

Ahora es necesario analizar las protestas sociales con el impacto que puede traer ello en los derechos humanos y podemos mencionar que las teorías de protesta social mencionadas están específicamente relacionadas con los derechos humanos, ya que las demandas y tienen que se exigen en las protestas suelen estar basadas en el reconocimiento y defensa de estos derechos. En este sentido, la protesta social se convierte en una herramienta fundamental para hacer visible la vulneración de los derechos humanos y exigir su cumplimiento. Y para ello además de las teorías mencionadas en las protestas sociales mencionaremos las siguientes que contribuyeron para el análisis del presente artículo.

La Teoría de la justicia social: esta teoría sostiene que la protección y promoción de los derechos humanos son fundamentales para alcanzar una sociedad justa e igualitaria. Según Rawls (1971), la justicia social implica que todas las personas deben tener acceso a un conjunto básico de derechos y libertades, como el derecho a la vida, la libertad de expresión, el derecho a un juicio justo, entre otros.

La Teoría de la ciudadanía activa: esta teoría sostiene que los ciudadanos tienen la responsabilidad y el derecho de participar activamente en la defensa y promoción de los derechos humanos. Según Marshall (1950), la ciudadanía activa implica que los ciudadanos deben ser conscientes de sus derechos y deben, y deben participar en la vida política y social de su comunidad para garantizar su protección.

La Teoría del discurso democrático: esta teoría sostiene que la protección de los derechos humanos es fundamental para el funcionamiento de una democracia participativa. Según Habermas (1998), el discurso democrático implica que todas las personas deben tener igualdad de oportunidades para expresar sus opiniones y participar en la toma de decisiones políticas.

La Teoría de la acción colectiva: esta teoría sostiene que las protestas sociales son una forma legítima y necesaria de acción colectiva para exigir el respeto y la protección de los derechos humanos. Según Tilly (2004), la acción colectiva implica que un grupo de personas se unen para lograr un objetivo común, como la defensa de los derechos humanos. Principio del formulario

Además los derechos humanos son aquellos derechos que se consideran inherentes a todos los seres humanos, independientemente de su nacionalidad, etnia, religión, género u orientación sexual. Estos derechos se consideran fundamentales para la dignidad humana y su reconocimiento y protección son una obligación de los estados. La importancia de los derechos humanos radica en que son una herramienta para proteger a las personas frente

al abuso de poder de los estados y otros actores sociales.(ONU, 2018).

La historia de los derechos humanos se remonta a la Declaración de Independencia de los Estados Unidos en 1776, que afirmaba que “todos los hombres son creados iguales” y que tienen “derechos inalienables”. Posteriormente, se elaboraron diversas declaraciones y tratados internacionales que reconocían y protegían los derechos humanos, como la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. (Fisas, 2012).

Las leyes que amparan los derechos humanos (Amnistía Internacional, 2019) son tanto internacionales como nacionales. A nivel internacional, existen diversos tratados y convenciones que protegen los derechos humanos, como el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, entre otros. A nivel nacional, la mayoría de los países tienen leyes que protegen los derechos humanos, aunque su cumplimiento varía de acuerdo al contexto político y social.

La participación de los estudiantes universitarios en la protesta social del Perú en 2023 es fundamental para visibilizar la vulneración de sus derechos humanos y exigir su protección. La teoría de la ciudadanía activa respalda la importancia de que los ciudadanos participen activamente en la defensa de sus derechos y deberes. Además, la teoría de la acción colectiva sostiene que las protestas sociales son una forma legítima y necesaria de acción para exigir el respeto y la protección de los derechos humanos. En este sentido, los estudiantes universitarios que participaron en la protesta social ejercieron su ciudadanía activa y llevaron a cabo una acción colectiva legítima para exigir el cumplimiento de sus derechos. Por tanto, analizaremos el primer resultado dando respuesta al primer objetivo el tipo de protesta social en la vulneración de los derechos humanos de los estudiantes de la UNA-P 2023.

Se quebranto las marchas pacíficas dándose actos violentos por parte de las fuerzas del orden

TIPO DE PROTESTA		Nunca		Rara vez		Ocasional-mente		Frecuente-mente		Muy frecuen-temente		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
TIPO DE PROTESTA	Movilizaciones	10	5,8%	8	4,6%	24	13,9%	20	11,6%	27	15,6%	89	51,4%
	Asambleas	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Piquetes	2	1,2%	2	1,2%	5	2,8%	7	4,0%	14	8,1%	30	17,3%
	Barricadas	0	0,0%	0	0,0%	2	1,2%	0	0,0%	2	1,2%	4	2,3%
	Marchas	2	1,2%	0	0,0%	9	5,2%	16	9,2%	14	8,1%	41	23,7%
	Manifestaciones por las redes sociales	2	1,2%	0	0,0%	5	2,9%	2	1,2%	0	0,0%	9	5,2%
	Otros	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Total	16	9,2%	10	5,8%	45	26,0%	45	26,0%	57	33,0%	173	100,0%

Tabla N° 1:

Tipo de protesta según el quebrantamiento de las marchas pacíficas con actos violentos por parte de las fuerzas armadas.

Nota: Elaboración por la investigadora 2023.

La tabla muestra los resultados de una encuesta sobre el tipo de protestas realizadas en el contexto de una situación donde las fuerzas armadas cometieron actos violentos durante las reuniones pacíficas. De los 173 encuestados, la mayoría (51,4%) participó en movilizaciones seguido de un 23,7% en marchas y una minoría (2,3%) participó en barricadas.

Además la tabla muestra que de los 173 encuestados, un 33% dijo que se quebrantó las marchas pacíficas dándose actos violentos por parte de las fuerzas armadas que esto ocurrió muy frecuentemente, seguido de un 26% que indicó que las marchas pacíficas se quebrantaron ocasional o frecuentemente, por ultimo un 9,2% indicó que nunca se quebrantaron reuniones pacíficas durante las protestas sociales y un 5,8% dijo que esto ocurrió rara vez.

Se dio filtraciones a celulares sin orden judicial

		Nunca		Rara vez		Ocasional-mente		Frecuente-mente		Muy frecuente-mente		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
		CAUSAS DE LA PROTESTA	El Incumplimiento del compromiso de la Sra. Dina Boluarte frente a una vacancia del Sr. Pedro Castillo	0	0,0%	0	0,0%	16	9,2%	7	4,0%	18	10,4%
	Desacuerdo con la asunción del mando presidencial de la Sra. Dina Baluarte Tablet	2	1,2%	5	2,9%	6	3,5%	4	2,3%	12	6,9%	29	16,8%
	La renuncia a la presidencia de la Sra. Dina Boluarte	3	1,7%	0	0,0%	14	8,1%	10	5,8%	22	12,7%	49	28,3%
	Los mensajes discriminatorios contra el departamento de Puno por parte de la Sra. Dina Boluarte	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	10	5,8%	2	1,2%	12	6,9%
	Desacuerdo con el accionar del congreso de la república y cierre de este	0	0,0%	0	0,0%	2	1,2%	8	4,6%	5	2,9%	15	8,7%
	Solicitud del cambio de la Constitución política	0	0,0%	0	0,0%	2	1,2%	2	1,2%	4	2,3%	8	4,6%
	El sufrimiento de las víctimas de las manifestaciones y el uso de la fuerza	2	1,2%	2	1,2%	2	1,2%	6	3,5%	5	2,9%	17	9,8%
	Otro Motivo	0	0,0%	2	1,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,2%
	Total	7	4,0%	9	5,2%	42	24,3%	47	27,2%	68	39,3%	173	100,0%

Nota Elaboración por la investigadora 2023

Tabla N° 2:

Causas de las protestas sociales según filtraciones a celulares sin orden judicial

La tabla muestra que la causa más frecuente de las protestas sociales en relación a la vulneración de los derechos humanos es la renuncia a la presidencia de la Sra. Dina Boluarte con un 28,3% de respuestas. Le sigue el incumplimiento del compromiso de la Sra. Dina Boluarte frente a una vacancia del Sr. Pedro Castillo, con un 23,7% de respuestas. Por otro lado, la causa menos mencionada es el otro motivo con un 1,2% de respuestas.

Como también en la tabla se muestra que la mayoría de los encuestados (39.3%)

reportó haber experimentado filtraciones de información a sus celulares sin orden judicial durante las protestas sociales en Perú en el 2023. Esto puede ser interpretado como una violación a los derechos de privacidad y seguridad de los ciudadanos, lo que refleja la falta de garantías en el ejercicio de los derechos humanos durante las manifestaciones.

4 | DISCUSIÓN

Estos resultados son preocupantes ya que evidencian la vulneración de los derechos humanos de las personas que participaron en estas protestas y la falta de respeto a su derecho a la libertad de reunión pacífica y de expresión por parte de las fuerzas armadas, efectivos policiales. En este sentido, estos resultados reflejan la importancia de promover una cultura de respeto a los derechos humanos y la necesidad de garantizar el derecho a la protesta social pacífica.

Y sobre ello encontramos la investigación “La protesta social y los derechos humanos en América Latina: el caso de la represión policial en Argentina, Brasil y México” Abitia (2015), en la cual la autora analiza cómo la represión policial en Argentina, Brasil y México durante las protestas sociales ha dado lugar a la vulneración de los derechos humanos de los manifestantes, incluyendo la libertad de expresión, el derecho a la reunión pacífica y la integridad físicos. La autora concluye que es necesario fortalecer la protección de los derechos humanos durante las protestas sociales y que los Estados deben garantizar que las fuerzas policiales no recurran a la violencia para controlar las manifestaciones.

Y en relación al artículo presentado también encontramos la investigación de “Impacto de la protesta social en la violación de los derechos humanos en el Perú” Quispe (2020).

En la cual se analiza el impacto de las protestas sociales en la vulneración de los derechos humanos en el Perú, específicamente durante el período de gobierno de Pedro Pablo Kuczynski y el inicio del gobierno de Martín Vizcarra. La autora concluye que las protestas sociales han sido importantes para exigir el respeto y la protección de los derechos humanos, pero que también han dado lugar a la vulneración de los mismos por parte de las fuerzas de seguridad del Estado.

Por otro lado, estos resultados son consistentes con estudios previos que han mostrado la presencia de actos violentos por parte de las fuerzas armadas en contextos de protesta social en diversos países (Boulding, 2013). Y hasta el momento de la elaboración del presente artículo se tuvieron en torno a 60 fallecidos en las protestas ello registrado principalmente en la zona Sur de estudio Departamento de Puno (Francia 24, 2023). En este sentido, es importante seguir estudiando la relación entre la protesta social y la violencia estatal, así como las medidas necesarias para prevenir y denunciar estos actos de violencia.

Estos resultados son consistentes con estudios previos que han encontrado que las

movilizaciones son el tipo de protesta social más común en la actualidad (Pleyers, 2015). Sin embargo, llama la atención que la participación en barricadas haya sido tan baja, ya que este tipo de protesta puede ser una forma efectiva de resistencia no violenta en situaciones de represión (Stephan y Chenoweth, 2008). Además investigaciones previas han demostrado que en algunos contextos, las protestas sociales pueden ser reprimidas violentamente por las fuerzas de seguridad del Estado, lo que puede dar lugar a la vulneración de los derechos humanos de las personas involucradas en las protestas (Klandermans, 2015). Por tanto, estos resultados reflejan la necesidad de garantizar el derecho a la protesta pacífica y la protección de los derechos humanos de todas las personas que participan en las protestas sociales.

En el caso específico del Perú, la historia reciente ha mostrado una importante participación de la sociedad civil en protestas sociales, en las que se han denunciado violaciones a los derechos humanos (Vargas, 2021). En este sentido, la participación en movilizaciones, como se refleja en la tabla, puede ser una manifestación de la preocupación de la sociedad civil por la defensa de los derechos humanos.

También se puede mencionar que estos resultados son consistentes con otras investigaciones que señalan que las protestas sociales pueden ser motivadas por la percepción de que los derechos humanos están siendo vulnerados o ignorados por parte del gobierno o de otros actores sociales (Chomsky & Pacheco, 2021; Pizarro, 2018). En el caso de Perú, los resultados también se relacionan con la crisis política y social que ha enfrentado el país en los últimos años y que ha llevado a la movilización ciudadana en defensa de los derechos humanos (Quispe Cáceres, 2020).

Es importante destacar que la filtración de información personal sin orden judicial es una violación grave de los derechos humanos, ya que afecta la privacidad y la seguridad de las personas. En este sentido, es fundamental que las protestas sociales y la movilización ciudadana se dirijan hacia la defensa y protección de los derechos humanos, y que los gobiernos tomen medidas efectivas para garantizar su cumplimiento.

En este sentido, diversas investigaciones han demostrado que la vulneración de los derechos humanos durante las protestas sociales es una preocupación a nivel mundial. Según un estudio de la Comisión Internacional de Juristas (2019), la violación de los derechos humanos durante las protestas se ha convertido en una práctica común en muchos países del mundo, lo que representa una grave amenaza a la democracia y al estado de derecho.

En el caso de Perú, la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) realizó una investigación sobre las violaciones de derechos humanos durante el conflicto armado interno entre 1980 y 2000, en la que se documentaron graves violaciones a los derechos humanos por parte del Estado y los grupos subversivos. Asimismo, en la actualidad se han registrado diversos casos de violaciones de derechos humanos durante las protestas sociales, como el uso excesivo de la fuerza por parte de las fuerzas del orden y la vulneración del derecho

a la privacidad, como se muestra en la presente tabla.

Es necesario que se garantice el respeto a los derechos humanos durante las protestas sociales, por lo que se requiere una especial por parte de las autoridades y una supervisión rigurosa por parte de la sociedad civil y la comunidad internacional.

CONCLUSIONES

En conclusión, los resultados del presente artículo muestran la preocupante vulneración de los derechos humanos de las personas que participan en las protestas sociales en la situación presentada y la importancia de promover una cultura de respeto a los derechos humanos y garantizar el derecho a la protesta social pacífica.

Y si nos referimos al objetivo uno, el tipo de protesta social con mayor recurrencia en los estudiantes de la FTS-UNA Puno son las movilizaciones. No obstante, es necesario seguir estudiando la relación entre el tipo de protesta y su eficacia en la defensa de los derechos humanos, así como la relación entre la protesta social y la violencia estatal en contextos específicos. Ya que una gran mayoría un 33% menciona que a sido muy frecuente el quebrantamiento de las movilizaciones pacíficas con actos violentos por las fuerzas armadas, efectivos policiales.

En cuanto al segundo objetivo se concluye que la causa de la protesta social en un 28,3% es por la renuncia a la presidencia de la Sra. Dina Boluarte ya que existe un desacuerdo de la población ante su gobernabilidad y como también se muestra que una gran cantidad 39,3% de encuestados experimentaron filtraciones a sus celulares sin orden judicial durante las protestas sociales en Perú en 2023, lo que puede ser interpretado como una violación a los derechos humanos. Este tipo de violaciones similares de derechos humanos durante las protestas sociales es un problema mundial y en Perú se han registrado casos en el pasado, como lo documentado por la Comisión de la Verdad y Reconciliación en su informe final sobre el conflicto armado interno. Es importante que se garantice el respeto a los derechos humanos durante las protestas sociales y que se tomen medidas para prevenir la violación de estos derechos en el futuro. La sociedad civil y la comunidad internacional también deben supervisar rigurosamente el respeto a los derechos humanos durante las protestas sociales.

REFERENCIA

Abitia Ochoa, V. (2015). La protesta social y los derechos humanos en América Latina: el caso de la represión policial en Argentina, Brasil y México. Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México.

Amnistía Internacional. (2019). Informe 2018/19: El estado de los derechos humanos en el mundo. <https://www.amnesty.org/es/latest/research/2019/02/amnesty-international-report-201819-the-state-of-the-worlds-human-rights/>

- Babbie, E. (2010). *Fundamentos de investigación social*. Aprendizaje Cengage.
- Boulding, C. (2013). Resistencia noviolenta y transformación de conflictos en conflictos asimétricos de poder. *Paz y Cambio*, 38(2), 217-240.
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza: Los movimientos sociales en la era de Internet*. Editorial Alianza.
- Comisión Internacional de Juristas. (2019). Informe sobre el uso de la fuerza en el contexto de las protestas. Recuperado de <https://www.icj.org/es/informe-sobre-el-uso-de-la-fuerza-en-el-contexto-de-las-protestas/>
- Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR). (2003). Informe Final. Recuperado de <http://www.cverdad.org.pe/ffinal/index.php>
- Chomsky, A. y Pacheco, C. (2021). Protestas sociales y derechos humanos en América Latina: un análisis de los casos de Bolivia y Chile. *Revista de Estudios Sociales*, 73, 83-96.
- Dubet, F. y Wieviorka, M. (2010). *Penser les mouvements sociaux*. La Découverte.
- Fisas, V. (2012). *Los derechos humanos: Historia, teoría y práctica*. Ediciones Bellaterra.
- Francia 24. (8 de marzo de 2023). Boluarte cumple tres meses al frente de Perú con la sombra de las víctimas en las protestas. Francia 24. Recuperado de <https://www.france24.com/es/am%C3%A9rica-latina/20230308-boluarte-cumple-tres-meses-al-frente-de-per%C3%BA-con-la-sombra-de-las-v%C3%ADctimas-en-las-protestas>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Klandermans, B. (2015). La psicología social de la protesta. *Sociología actual*, 63(3), 458-476.
- Marshall, TH (1950). *Ciudadanía y clase social*. Plutón Press.
- Marx, K. (1867). *El capital: Crítica de la economía política*. Fondo de Cultura Económica.
- Mc Adam, D. (1982). *Proceso político y desarrollo de la insurgencia negra, 1930-1970*. Prensa de la Universidad de Chicago.
- Melucci, A. (1989). *Nómadas del presente: Movimientos sociales y necesidades individuales en la sociedad contemporánea*. Prensa de la Universidad de Temple.
- Olvera, A. (2015). *Participación ciudadana y democracia participativa*. Universidad de Guadalajara.
- ONU. (2018). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. <https://www.ohchr.org>
- Pizarro, E. (2018). Protestas sociales y derechos humanos en el Perú: una revisión de la literatura. *Revista Científica de Estudios Sociales*, 3(1), 35-50.

Pleyers, G. (2015). *Alter-globalización: convertirse en actores en la era global*. John Wiley & Sons.

Quispe Cáceres, V. (2020). *Impacto de la protesta social en la violación de los derechos humanos en el Perú*. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Rawls, J. (1971). *Una teoría de la justicia*. Prensa de la Universidad de Harvard.

Stephan, MJ, y Chenoweth, E. (2008). *Por qué funciona la resistencia civil: La lógica estratégica del conflicto noviolento*. Prensa de la Universidad de Columbia.

Tilly, C. (2004). *Movimientos sociales, 1768-2004*. Editorial Paradigma.

Tilly, C. (2006). *Regímenes y repertorios*. Prensa de la Universidad de Chicago.

Tarrow, S. (2011). *Poder en movimiento: movimientos sociales y política contenciosa*. Prensa de la Universidad de Cambridge.

Tilly, C. y Tarrow, S. (2007). *Política contenciosa*. Editorial Paradigma.

Weber, M. (1922). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.

Vargas, G. (2021). *Protestas y movimientos sociales en Perú: una visión general*. *Revista de Ciencia Política*, 41(1), 93-114.

LA PERCEPCIÓN DE LAS VOCALES /I/- /Y/- /U/ DE FLE EN APRENDICES HISPANOHABLANTES DE COLOMBIA

Data de submissão: 09/06/2023

Data de aceite: 03/08/2023

Jhon Edinson Pabon Ascanio

Universidad de Pamplona, Facultad de
Educación
Pamplona – Colombia
<https://orcid.org/0009-0007-3595-2596>

RESUMEN: Este estudio no experimental descriptivo evalúa la capacidad de percepción de las vocales /i/ - /y/ - /u/ del francés en aprendices hispanohablantes de una universidad de Colombia. Estudios previos destacan tres factores que pueden influir en la percepción de sonidos no nativos en la lengua extranjera (LE): 1) la lengua materna del aprendiz, 2) la criba fonológica y 3) el input lingüístico. Además, se presentan tres modelos que pretenden explicar la percepción de sonidos no nativos en el aprendizaje de la LE: 1) el modelo SLM-r, propuesto por (FLEGE, 2021), 2) el modelo NLM, propuesto por (GRIESER; KUHL, 1989), y 3) el modelo PAM, propuesto por (BEST, 1995). 30 estudiantes hispanohablantes de francés lengua extranjera fueron sometidos a un test de reconocimiento y discriminación de las vocales orales del francés /i/ - /y/ - /u/. El test evaluó la capacidad de percepción

de los participantes a partir de 35 estímulos perceptivos. Se halló que el fonema vocálico /i/ es el mejor reconocido. El fonema vocálico /y/, único sonido no nativo evaluado, se percibe en mayor grado que el fonema /u/. Los fonemas /i/, /u/ son discriminados en mayor grado cuando no interviene el fonema no nativo /y/. Se sugiere que el fonema mejor percibido interfiere menos en la percepción de otros.

PALABRAS-CLAVE: Fonética y fonología, aprendizaje del francés, percepción de vocales, sonidos no nativos, transferencia fonético-fonológica.

THE SPEECH PERCEPTION OF THE FLE VOWELS /I/- /Y/- /U/ IN SPANISH- SPEAKING LEARNERS FROM COLOMBIA

ABSTRACT: This non-experimental descriptive study assesses the French language vowels /i/ - /y/ - /u/ perception by Spanish-speaking learners in a Colombian university. Previous studies highlight 3 potential factors influencing non-native perception in the foreign language: (a) the mother tongue language, (b) the phonological deafness and (c) the linguistic input. Besides, three models attempting to

explain non-native sounds perception in the foreign language learning are considered: (a) the SLM-r model, formulated by (FLEGE, 2021), (b) the NLM model, formulated by (GRIESER; KUHL, 1989) and (c) the PAM model, formulated by (BEST, 1995). 30 Spanish-speaking students learning French as a foreign language were submitted to a speech recognition and discrimination test. The test assessed the participants' speech perception skill based on 35 perceptive stimuli. The vocalic phoneme /i/ is perceived to the largest extent. The vocalic phoneme /y/, the only non-native sound assessed, is perceived to a larger extent than the phoneme /u/. Both phonemes /i/ - /u/ are discriminated to a larger extent when the non-native phoneme /y/ does not interfere. It is suggested that the more a phoneme is correctly perceived the less it hinders other phonemes' perception.

KEYWORDS: Phonetics and phonology, French as a foreign language learning, vowel perception, non-native sounds, phonetic-phonological transference.

1 | INTRODUCCIÓN

Percibir los sonidos no nativos de una lengua extranjera (LE) supone una serie de retos que surgen a lo largo del proceso de aprendizaje de la lengua. Estos retos se traducen en factores que afectan el desarrollo de la competencia fonológica del aprendiz. En este estudio, se observan tres factores concretamente:

a. LA LENGUA MATERNA DEL APRENDIZ

El sistema fonético y fonológico de la lengua materna (LM) actúa como un filtro por el que pasan los fonemas no nativos. De este modo, estos fonos son categorizados según la estructura fonético-fonológica de la lengua materna (TRUBETZKOY, 1987 [1939], como se citó en CID GUZMÁN, 2017). En la percepción de los sonidos no nativos pertenecientes a la LE, se evidencia este fenómeno en el conjunto de fonemas de cada lengua y su relación entre sí. A este respecto, PAILLEREAU (2017, p. 2) establece 2 niveles de diferencia entre ambas lenguas. En primer lugar, afirma que las lenguas difieren a nivel del plano segmental en el número de vocales y consonantes, su articulación y sus contrastes. En un segundo lugar, expone que tales diferencias involucran, en un plano suprasegmental, elementos como el ritmo, la acentuación léxica y la entonación. A nivel perceptivo, la hipótesis contrastiva indica que bajo una transferencia positiva los sonidos comunes entre las LM y la LE se adquirirán con mayor facilidad, mientras que bajo una transferencia negativa aquellos que sean diferentes se asimilarán con mayor dificultad, resultando en errores de percepción (WEINREICH, 1953, como se citó en AMMAR, 2018). No obstante, una perspectiva diferente sobre la asimilación de los sonidos no nativos será presentada más adelante en los modelos de percepción y producción del habla.

b. LA SORDERA FONOLÓGICA

La literatura expone que existe una edad biológica límite después de la cual no se puede garantizar la adquisición de los sonidos no nativos (LENNEBERG, 1965;

PATKOWSKI, 1989; SCOVEL, 1988, como se citó en AMMAR, 2018, p.26). En este sentido, el concepto de sordera fonológica arguye que los oyentes no nativos no perciben los sonidos que no son funcionales en su lengua materna, debido a que desde la infancia se crea progresivamente un filtro fonológico que permite únicamente el paso de los sonidos referentes a la lengua primaria, dando como resultado un análisis de la segunda lengua a través de la materna (TRUBETZKOY, (1938) 1939, como se citó en PAILLEREAU, 2017; y en AMMAR, 2018).

c. EL INPUT LINGÜÍSTICO

Thomas (2009) establece que el input es la lengua a la que se expone el aprendiz, así como el ambiente y las fuentes para su aprendizaje. La calidad y la cantidad de exposición a la LE influye en su aprendizaje. Asimismo, GRANFELDT (2016) expone que tal exposición se interroga por el uso de la LE y las oportunidades existentes que posee un infante para usarla. A nivel didáctico, WATOREK; DURAND; STAROSCIAK (2020) lo ilustran en su estudio. Los autores encontraron que aprendices francófonos de polaco (LE) apropiaban mejor la morfología nominal de esta lengua entre más se exponga el aprendiz a la tarea dispuesta para tal propósito. A nivel perceptivo de la LE, FLEGE (2021) afirma que el input es fundamental para la construcción de categorías fonéticas en la LE y, que el entrenamiento perceptivo puede resultar en una mejor producción de los fonemas no nativos.

Ahora bien, diversos autores proponen modelos que intentan explicar las condiciones que determinan el desarrollo de la percepción de los sonidos no nativos en el aprendizaje de la LE. A continuación, se citan tres:

a. MODELO DEL APRENDIZAJE DEL HABLA REVISADO

FLEGE (2021) propone el modelo del aprendizaje del habla revisado, o SLM-r por sus siglas en inglés (Speech Learning Model-revised). Este modelo establece que los sonidos no nativos son percibidos según equivalencias con los sonidos nativos a partir de la similitud existente entre ambos. Su principal premisa afirma que las nuevas categorías fonológicas se crean con mayor exactitud cuando estas son disímiles a las categorías de la LM. A su vez, el modelo argumenta que, en la percepción de los sonidos no nativos, es más contundente la precisión de las categorías nativas para identificar las categorías no nativas que la edad a la que inicia el contacto con la LE. Se presume que los oyentes que dominan los sonidos nativos con alta precisión logran discriminar mejor los no nativos.

b. EL MODELO DEL MAGNETO DE LA LENGUA NATIVA

GRIESER; KUHL (1989) proponen el modelo del magneto de la lengua nativa, o NLM (Native Language Magnet) por sus siglas en inglés. Este modelo plantea y prevé una dificultad para discriminar categorías no prototípicas, es decir, que pertenecen a sonidos no nativos para los cuales no existen prototipos, considerando que, a falta de contacto acústico

con dichos fonemas no nativos, no se desarrollan prototipos para estos últimos (BEST; MCROBERTS; GOODBELL, 2001). En consecuencia, los sonidos no nativos constituyen una variación fonológica que queda fuera de los prototipos existentes. El oyente tendrá dificultad para percibir correctamente los sonidos no nativos que entran en esa variación.

c. MODELO DE ASIMILACIÓN PERCEPTIVA

BEST (1995) propone el modelo de la asimilación perceptiva, o PAM (Perceptive assimilation model), por sus siglas en inglés. Este modelo establece que los sonidos no nativos de la lengua extranjera son discriminados en correspondencia con el sistema fonético de la lengua materna. De este modo, los sonidos no nativos pueden asimilarse perceptivamente a los sonidos nativos encontrando puntos articulatorios comunes (BEST; MCROBERTS; GOODBELL, 2001). Asimismo, AMMAR (2018) expone que los sonidos de la lengua extranjera se asimilan a categorías de la lengua materna en aislamiento y en contraste de acuerdo con el modelo PAM. Tal asimilación prevé las siguientes categorías de asimilación: two-category assimilation (TC), single-category assimilation (SC), category-goodness assimilation (CG), uncategorized-categorized assimilation (UC), uncategorized-uncategorized assimilation (UU) (Tyler et al., 2014).

2 | MÉTODO

Este estudio no experimental descriptivo busca evaluar la capacidad perceptiva de sonidos no nativos en el francés lengua extranjera (FLE) en aprendices hispanohablantes que aprenden este idioma en el contexto de una licenciatura en lenguas extranjeras y que iniciaron su proceso de aprendizaje de la LE a una edad tardía. El objetivo, entonces, es estimar la capacidad perceptiva de reconocimiento y discriminación de los fonemas no nativos de FLE, y establecer el nivel de interferencia de los fonemas nativos (del español) en los fonemas no nativos (del francés) y viceversa. Para realizar esta evaluación, se escogieron tres fonemas vocálicos orales del francés: /i/, /y/, /u/, cuyas grafías corresponden a (i, y), (u), (ou) respectivamente. La elección de estas vocales específicas parte de dos características particulares de estas: 1) las vocales /i/, /u/ son categorías funcionales tanto en la LM como en la lengua extranjera, 2) mientras que /y/ es exclusivamente funcional en la LE y su articulación se encuentra en medio de los dos precedentes. La tabla 1 (ACCATTOLI, 2017, p.3) ilustra estas características. Las vocales en negro corresponden al inventario fonológico del español, y las vocales en rojo al del francés:

	Antérieur		Centrale		Postérieur	
Fermée	Non-arrondie	Arrondie	Non-arrondie	Arrondie	Non-arrondie	Arrondie
	i i	y				u u

Nota : De "Phonologie de l'espagnol", por ACCATTOLI, (2017, p.3), (hal-01535995v1)

Tabla 1 Las vocales del español y del francés

Para la recolección de datos, se escogió un grupo de 30 estudiantes de FLE de nivel C1 adscritos a un curso de cultura francófona, en un programa de licenciatura en lenguas extranjeras en inglés y francés de una universidad de Colombia. Los participantes fueron seleccionados según un muestreo por conveniencia en el que se privilegiaron los siguientes rasgos: 1) ser hispanohablante nativo, 2) aprender francés como lengua extranjera, 3) poseer un nivel C1 de lengua en FLE de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CONSEIL DE L'EUROPE, 2002), 4) haber iniciado el aprendizaje de la LE a una edad tardía y 5) haber culminado la formación lingüística en la LE con el fin de evaluar los resultados finales en el desarrollo de la competencia fonológica.

La evaluación de la capacidad de percepción en reconocimiento y discriminación de los fonemas /i/, /y/, /u/ se realizó mediante un test de percepción. El test fue construido para efectos del estudio con 7 ejercicios y un total de 35 estímulos de percepción extraídos de los métodos Phonétique Essentielle du Français A1-A2 (RIPAUD, 2016, p. 55 59 191) y Phonétique Essentielle du Français B1-B2 (RIPAUD; KAMOUN, 2017, p. 45 46 188), con el objetivo de garantizar una producción nativa en los estímulos orales. Cada ejercicio recibió una puntuación de 5 y cada estímulo una puntuación de 1. Los estímulos se organizaron en 2 tipos de actividades: de reconocimiento y de discriminación, según lo sugiere PARIZET (2008). Los estímulos de reconocimiento propusieron actividades de identificación de un fonema aislado que debía ser relacionado con su equivalente gráfico en una rejilla de respuesta. Los estímulos de discriminación propusieron actividades de identificación de contrastes que debían ser relacionados con su equivalente gráfico en una rejilla de respuesta. El test se ejecutó en una sesión de 20 minutos en un laboratorio de lengua. Cada ejercicio se escuchó 2 veces y las respuestas se recolectaron mediante un cuestionario asistido por Google Forms.

3 | ANÁLISIS

El análisis de los datos obtenidos del test de reconocimiento y discriminación se fundamentó en la estadística descriptiva y se llevó a cabo mediante una distribución de frecuencias, que permitió la organización de las puntuaciones de cada ejercicio según las variables del estudio. En la tabla 2 se aprecia la distribución de los ejercicios según las

unidades de análisis.

PERCEPCIÓN AUDITIVA GENERAL	RECONOCIMIENTO	DISCRIMINACIÓN	INTERFERENCIA EN LAS VOCALES EVALUADAS
<i>Ejercicio 1</i>	<i>Ejercicio 1</i>		<i>Ejercicio 1</i>
<i>Ejercicio 2</i>		<i>Ejercicio 2</i>	<i>Ejercicio 2</i>
<i>Ejercicio 3</i>		<i>Ejercicio 3</i>	<i>Ejercicio 3</i>
<i>Ejercicio 4</i>	<i>Ejercicio 4</i>		<i>Ejercicio 4</i>
<i>Ejercicio 5</i>		<i>Ejercicio 5</i>	<i>Ejercicio 5</i>
<i>Ejercicio 6</i>		<i>Ejercicio 6</i>	<i>Ejercicio 6</i>
<i>Ejercicio 7</i>		<i>Ejercicio 7</i>	<i>Ejercicio 7</i>

Tabla 2 Distribución de los ejercicios del test de reconocimiento y discriminación

Los datos arrojados por el test de reconocimiento y discriminación fueron analizados de la siguiente forma: El reconocimiento se estimó considerando la media de participantes que acertaron en el reconocimiento de cada fonema de acuerdo al estímulo que lo presentó (no todos los estímulos contenían el mismo fonema). La discriminación se estimó considerando la media de participantes que acertaron en la percepción de los contrastes /i/- /i/, /y/- /y/, /u/- /u/, /i/- /y/, /u/- /y/, /i/- /u/. La interferencia o transferencia negativa entre las vocales evaluadas se estimó considerando la media de participantes que percibieron, en reconocimiento y discriminación, un fonema distinto al emitido por el estímulo de acuerdo con las siguientes relaciones de interferencia: en reconocimiento: /i/ en lugar de /y/, /u/ en lugar de /y/, /y/ en lugar de /i/, /y/ en lugar de /u/, /i/ en lugar de /u/, /u/ en lugar de /i/. En discriminación: contraste /i/- /y/, contraste /u/- /y/, contraste /i/- /u/. El análisis descriptivo por distribución de variables se ejecutó mediante matrices asistidas por Microsoft Excel que permitieron la obtención de las medidas de tendencia central de los ejercicios y de las variables analizadas a partir de las puntuaciones obtenidas en el test.

4 | RESULTADOS

a. RECONOCIMIENTO DE LAS VOCALES /i/, /y/, /u/

El reconocimiento de las vocales /i/, /y/, /u/ se estimó mediante un análisis descriptivo y una distribución de frecuencias a partir de los estímulos del ejercicio 1 y del ejercicio 4 del test de reconocimiento. Se determinó que el fonema /i/ es la vocal mejor percibida en aislamiento con una media de 29 oyentes que aciertan en el reconocimiento de la vocal. Por

ende, en promedio el 98% de los participantes logró reconocer correctamente el sonido. El segundo fonema mejor percibido en aislamiento es la vocal /y/, cuya grafía corresponde a (u), con una media de 22 oyentes que aciertan en el reconocimiento de la vocal, equivalentes a un porcentaje promedio del 73,35%. En tercer lugar, figura el fonema /u/ como la vocal percibida en menor grado de forma aislada, con una media de 19 oyentes, equivalentes a un porcentaje promedio del 68% de los participantes que acertaron en su reconocimiento. Del mismo modo, el porcentaje promedio del reconocimiento de las vocales, calculado con base en el porcentaje promedio del acierto en el reconocimiento de /i/, /y/, /u/, alcanzó un 80%, obteniendo una corrección superior al 50% en el test. Estos resultados se ilustran detalladamente en el gráfico 1.

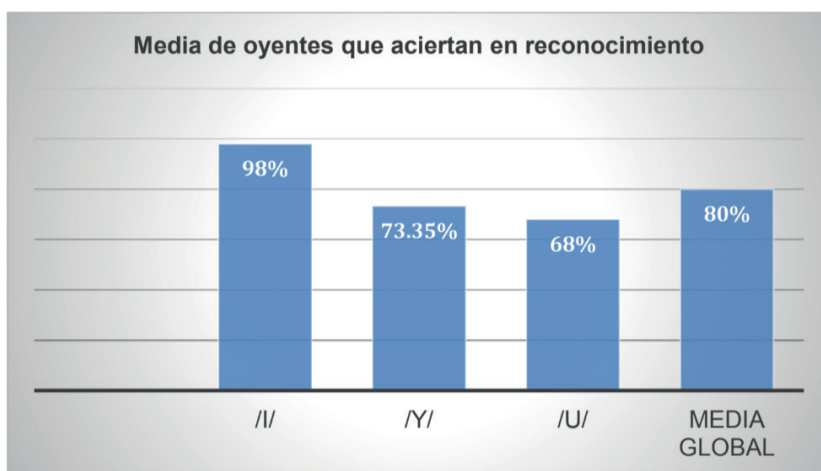


Gráfico 1 Media del desempeño en el test de reconocimiento

El fonema /i/, al encontrarse en el inventario vocálico de la LM y LE, como lo expone ACCATTOLI (2017, p.3), justificaría su alto grado de reconocimiento en la experiencia acústica previa de esa vocal en la LM. De este modo, se infiere que los participantes hispanohablantes asimilarían por simple transferencia positiva el fonema /i/ del francés al fonema /i/ del español, percibiendo un sonido idéntico entre ambos. Ahora bien, el fonema /u/ presenta unas características similares al fonema /i/, pues también se encuentra tanto en el inventario vocálico del francés como del español. No obstante, su percepción aislada no tuvo el mismo grado de corrección que /i/. Esto puede deberse al hecho de que la articulación del fonema /u/ está más próxima del fonema /y/, pues /u/ es una vocal redondeada posterior y /y/ una vocal redondeada anterior (ambas redondeadas), mientras que /i/ es una vocal no redondeada anterior (ACCATTOLI, 2017, p.3). A este respecto, se halló que los casos de error en la percepción aislada de /u/ están causados por una interferencia de /y/, vocal que fue percibida mayoritariamente en lugar de /u/. Sin embargo, este hallazgo se presenta

específicamente en la sección que corresponde a la interferencia. El fonema /y/ es la única vocal que se encuentra en el inventario de la LE. Una media de más del 50% de los oyentes logró percibirla correctamente en aislamiento.

b. DISCRIMINACIÓN DE LAS VOCALES /i/, /y/, /u/

La discriminación de las vocales /i/, /y/, /u/ se evaluó y se determinó mediante un análisis descriptivo y una distribución de frecuencias, a partir de los estímulos del ejercicio 2, del ejercicio 5, del ejercicio 6 y del ejercicio 7 correspondientes al test de discriminación. Se estimó la capacidad de percepción de las vocales en oposición fonológica según los siguientes contrastes: a) discriminación de /i/ - /y/, b) discriminación de /u/- /y/, c) discriminación de /i/ - /u/. La estimación de la discriminación de estos contrastes fonológicos se presenta en dos fases: 1) discriminación de la misma vocal en dos segmentos (a excepción del par /i/ - /u/ que fue evaluado únicamente en contraste), 2) discriminación de dos vocales diferentes en dos segmentos en contraste fonológico. En el primer caso, el estímulo emite dos segmentos que contienen la misma vocal. En el segundo caso, el estímulo emite dos segmentos que contienen, cada uno, una de las vocales del contraste.

Discriminación de /i/ - /y/

a. Discriminación de /i/- /i// - /y/ - /y/

Se estimó que la vocal mejor percibida en la percepción de dos segmentos, que contienen el mismo fonema, es la vocal /i/ con una media de 30 oyentes que acertaron en la discriminación de la vocal, equivalentes al 100% de los participantes. En consecuencia, la vocal percibida en menor grado de dos segmentos, que contienen el mismo fonema, es la vocal /y/ con una media de 20 oyentes que acertaron en la discriminación de la vocal, equivalentes al 66,70%.

b. Discriminación en contraste de /i/ - /y/

Se estimó que ambos fonemas fueron discriminados en contraste por una media de 29 oyentes, equivalentes a una media del 96% que discriminaron correctamente la diferencia de fonemas. Este resultado sugiere que existe un alto grado de discriminación en este contraste, que contempla una vocal nativa y una no nativa.

Discriminación de /u/ - /y/

1. Discriminación de /u/ - /u/ - /y/ - /y/

Se estimó que la vocal mejor percibida en la percepción de dos segmentos, que contienen el mismo fonema, es la vocal /u/ con una media de 24 oyentes que acertaron en la percepción discriminativa de la vocal, equivalentes al 80% de los participantes. La vocal /y/ no fue evaluada en esta sección ya que los estímulos perceptivos no contenían

dos segmentos con la misma vocal. El resultado arroja un alto grado de discriminación de la vocal /u/ cuando no se encuentra relacionada con una diferente en el mismo estímulo.

2. Discriminación en contraste /u/ - /y/

Se estimó que ambos fonemas fueron discriminados en contraste por una media de 22 oyentes, equivalentes a un porcentaje promedio del 74,7% que discriminaron correctamente la diferencia de fonemas. Se identifica que el contraste /u/ - /y/ es discriminado en menor grado que el contraste /i/ - /y/. Este resultado es consistente con el obtenido en reconocimiento. Es decir, /i/, al ser un fonema mejor reconocido que el fonema /u/, en la discriminación con el fonema no nativo /y/, presenta un menor grado de error.

Discriminación de /i/ - /u/:

1. Discriminación en contraste:

Se estimó que el contraste /i/ - /u/ fue discriminado con una media del 100% de los participantes. Este resultado permitiría plantear que al encontrarse el contraste en ambas lenguas LM y LE, los fonemas tendrían un apoyo referencial en la LM para ser discriminados en la LE. Se infiere que las vocales bifuncionales sí poseen un efecto positivo en la discriminación en lengua extranjera.

En el gráfico 2 se resumen los resultados del test de discriminación:

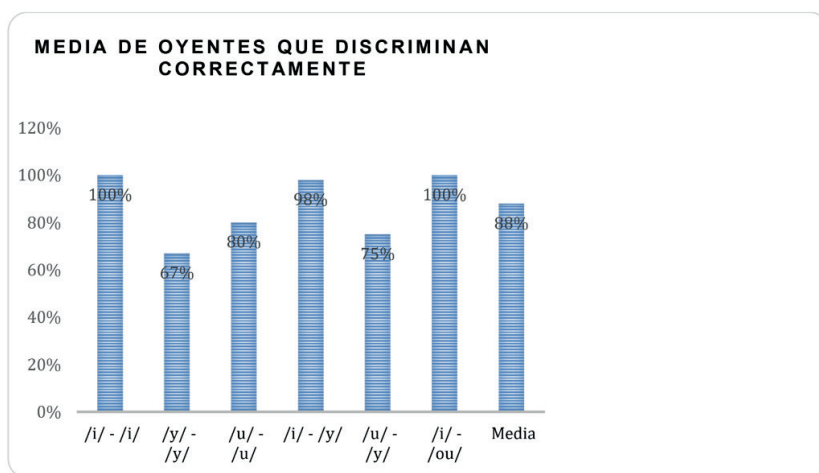


Gráfico 2 Media del desempeño del test de discriminación

c. INTERFERENCIA EN LAS VOCALES /i/, /y/, /u/

La transferencia negativa entre las vocales /i/, /y/, /u/ se estimó de acuerdo con las dos grandes secciones del test: a) reconocimiento y b) discriminación. El análisis de

estas secciones se realizó considerando la media de participantes que sustituyeron la vocal percibida en el estímulo por otra del contraste.

a. Interferencia en reconocimiento

La interferencia en el reconocimiento se determinó considerando dos secciones: 1) la interferencia de las vocales bifuncionales (funcionales en la LM y la LE) /i/ - /u/ en la vocal unifuncional /y/, 2) la interferencia de la vocal unifuncional (únicamente funcional en la LE) /y/ en las vocales bifuncionales /i/ - /u/, 3) la interferencia de las vocales bifuncionales /i/ - /u/ entre sí.

1. La interferencia de las vocales /i/ - /u/ en la vocal /y/

Se estimó que las vocales bifuncionales /i/ - /u/ (funcionales en la LM y la LE) interfirieron en el reconocimiento de la vocal unifuncional /y/ (funcional solo en la LE) en una media del 13,33%. Este resultado indicaría que las vocales bifuncionales, por su marcada distinción en articulación con respecto a /y/, no darían lugar a asimilaciones por similitud. Esta relación se podría confirmar con el resultado arrojado por cada vocal bifuncional individualmente. En este sentido, sólo una media del 3,35% de los participantes sustituyeron /y/ por /i/, frente a una media notablemente superior del 23,30% de los participantes que sustituyeron /y/ por /u/. /i/ se manifiesta como la vocal que menos interfiere en la correcta percepción de /y/. Este resultado es consistente con la calidad de reconocimiento de la vocal /i/.

2. La interferencia de la vocal /y/ en las vocales /i/ - /u/

Se estimó que la vocal unifuncional /y/ (funcional solo en la LE) interfirió en el reconocimiento de las vocales bifuncionales /i/ - /u/ (funcionales en la LM y la LE) en una media del 16,48%. Ahora bien, tal como se encontró en la sección anterior, la relación de interferencia entre las vocales bifuncionales /i/ - /u/ y la vocal unifuncional /y/ es consistente: el fonema no nativo /y/ interfiere en mayor grado en el correcto reconocimiento del fonema /u/, con una media del 30,62% de los participantes, con respecto al grado de interferencia de la vocal no nativa /y/ en el correcto reconocimiento de /i/. Las razones serían las mismas que fueron expuestas en la sección anterior: la proximidad articulatoria de /u/ - /y/, ya que ambas son vocales orales redondeadas.

3. La interferencia en el contraste /i/ - /u/

Se estimó que las vocales bifuncionales /i/ - /u/ tienen una interferencia nula entre sí. Ningún oyente participante sustituyó /i/ por /u/, y tan solo una media del 2% de los oyentes participantes sustituyó /u/ por /i/. Una vez más, los resultados de esta sección son consistentes con las dos anteriores: el fonema /i/ interfiere menos que el fonema /u/. En suma, se determinó que el contraste de las vocales bifuncionales /i/ - /u/ es el que genera menor interferencia con una media del 1% de participantes que sustituyen estos fonemas entre sí.

b. La interferencia en discriminación

La interferencia en la discriminación se determinó considerando los contrastes siguientes: 1) contraste de /i/- /y/, 2) contraste de /u/- /y/, 3) contraste /i/ - /u/. En la discriminación, no fue posible determinar la sustitución de un fonema sobre otro, debido a que el objetivo de los ejercicios contemplados para estimar la interferencia en la discriminación es determinar si se identifica la diferencia o igualdad de fonemas escuchados en el estímulo. En este sentido, solo es posible suponer que ante un error de discriminación uno de los fonemas intervino en la percepción del otro. El análisis de esta sección se realizó considerando el ejercicio 2, el ejercicio 3, el ejercicio 5, el ejercicio 6 y el ejercicio 7. Además, la estimación se llevó a cabo calculando la media de participantes que acertaron en la discriminación de cada contraste.

1. Interferencia en la discriminación del contraste /i/ - /u/

El contraste /i/ - /u/ fue discriminado por el 100% de los oyentes participantes. Consistentemente con los resultados de interferencia en la sección de reconocimiento, las vocales bifuncionales /i/ - /u/ siguen siendo mejor percibidas que la vocal no nativa /y/, o que cuando esta última interviene.

2. Interferencia en la discriminación del contraste /i/- /y/

El contraste /i/ - /y/ fue discriminado por una media del 96,25% de los oyentes participantes. Consistentemente con los resultados de interferencia en la sección de reconocimiento, la vocal bifuncional /i/ demuestra un alto grado de percepción, así como un alto grado de discriminación en relación con el fonema no nativo /y/. La calidad de esta discriminación puede atribuirse a que la diferencia entre el punto de articulación de estos fonemas previene los errores por asimilación de equivalencias o proximidad.

3. Interferencia en la discriminación en el contraste /u/ - /y/

El contraste /u/ - /y/ fue discriminado por una media del 74,66% de los oyentes participantes. Consistentemente con los resultados de interferencia en la sección de reconocimiento, la vocal bifuncional /u/ se discrimina en menor grado con la vocal no nativa /y/. Una posible explicación radicaría, como se ha mencionado anteriormente, en la proximidad del punto de articulación de ambas vocales.

En el gráfico 3, se resumen los resultados de la interferencia en reconocimiento y discriminación de las vocales /i/ - /y/ - /u/:

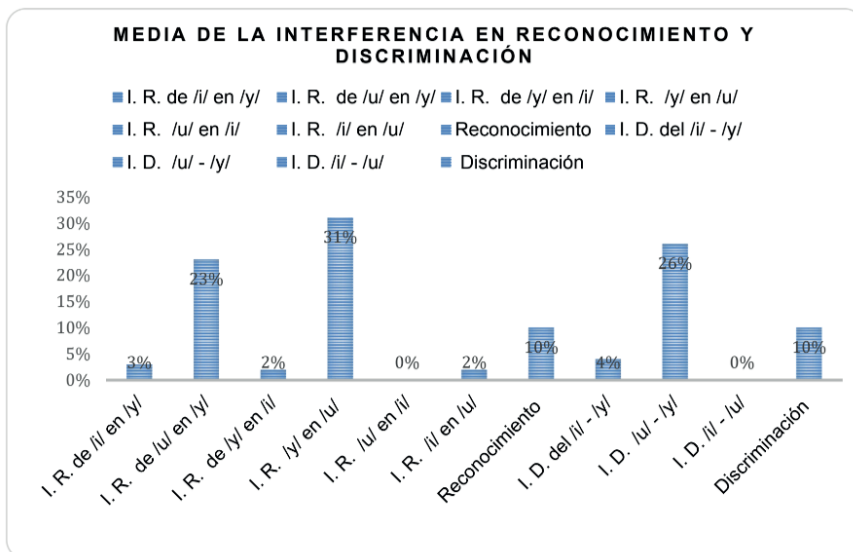


Gráfico 3 Media de la interferencia en reconocimiento y discriminación

Nota: Las columnas sobre la media de interferencia en discriminación muestran el porcentaje correspondiente a la media de participantes que no discriminaron correctamente. Este porcentaje permite inferir que allí se manifestó la interferencia en discriminación. I.R. corresponde a “interferencia en el reconocimiento” e I. D. corresponde a “interferencia en discriminación”.

5 | DISCUSIÓN

Los resultados del test de reconocimiento y discriminación comprueban que los aprendices de FLE evaluados han desarrollado un nivel de competencia fonológica lo suficientemente robusto para percibir en alto grado los fonemas vocálicos /i/ - /y/ - /u/, tanto en aislamiento como en contraste, pese a la persistencia de un margen de error que se manifiesta en la interferencia vocálica hallada. En tal sentido, los resultados del estudio son congruentes con los modelos de percepción y producción del habla previamente citados.

En reconocimiento se identificó que las premisas del modelo SLM-r (FLEGE, 2021) y el modelo NLM (GRIESER; KUHL, 1989) explicarían algunos resultados obtenidos en el test. A saber, el alto grado de reconocimiento de la vocal /i/ estaría vinculado a un prototipo de la LM que serviría de referencia en la LE, conforme al modelo NLM. Sin embargo, según el modelo SLM-r, la corrección perceptiva de /i/ contradiría la principal premisa del modelo, puesto que la similitud del fonema no nativo con su equivalente en la LM debería predecir un error de percepción en la LE. Por ende, se haría necesario indagar en la percepción de fonemas que son idénticos (y no similares) en la LM y la LE, y en su posible transferencia positiva, ya que según (ACCATTOLI, 2017, p.3) el fonema /i/ es una vocal oral no redondeada anterior cerrada en francés y en español. Por otro lado, la premisa del SLM-r sí estaría de acuerdo con los resultados de reconocimiento del fonema

/u/. Este fonema obtuvo un menor grado de reconocimiento que el fonema /i/ debido a la interferencia que el fonema no nativo /y/ ejerció sobre el fonema /u/ (superior a la ejercida sobre el fonema /i/). De acuerdo con el modelo SLM-r, la similitud en la articulación de /u/ - /y/ (ambas vocales redondeadas) provocaría la interferencia de /y/ en /u/ y el menor grado de acierto en reconocimiento de /u/. La percepción del fonema /y/ presenta unos resultados peculiares a la luz del modelo SLM-r. En primer lugar, el fonema difiere del sistema fonético del español por ser propio del francés, con lo cual se prevé una corrección adecuada del fonema. En segundo lugar, la similitud que guarda en la articulación con respecto al fonema /u/ sugiere una mayor dificultad en la correcta percepción de este último. Esta peculiaridad se da debido a que el fonema /u/ también es funcional en la LM. Por la misma razón, este resultado permitiría argüir que el fonema /u/, en la LM, no goza del mismo nivel de precisión que el fonema /i/, según lo expuesto por la hipótesis de la precisión de la L1 en el modelo SLM-r (FLEGE, 2021). En conclusión, la percepción de los sonidos /i/, /y/, /u/ es un tanto delicada, toda vez que dos fonemas son bifuncionales y el fonema no nativo posee una similitud con respecto al punto de articulación de los dos nativos.

En discriminación, los resultados del test se relacionan con la premisa del modelo PAM (BEST, 1995), considerando que este modelo sugiere una guía para la discriminación de sonidos no nativos con relación a la LM. Como muestra, se identificó que la discriminación del contraste /i/ - /y/ correspondería a un caso de categorización de /i/ en la LE en un rango excelente con su /i/ equivalente en la LM, y una no categorización de /y/, que se asimilaría probablemente a /i/ o /u/, para los casos en los cuales la discriminación del contraste /i/ - /y/ no fue correcta, dando un caso de tipo UC (Uncategorized-categorized). No obstante, el alto grado de corrección en la discriminación de este contraste indicaría que un alto porcentaje de los oyentes discriminaría el fonema /y/ como sonido nativo, es decir como fonema no asimilable a ningún sonido nativo y entraría en un caso NA (Non assimilable). Se identificó que la discriminación del contraste /u/ - /y/ presentó un alto grado (74,66%) de percepción y, por consiguiente, una relación con el modelo PAM similar al contraste anterior. Sin embargo, el menor grado de discriminación podría atribuirse a que /y/ se percibiría como articulatoriamente más próxima del /u/ que de /i/. Se identificó también que la discriminación del contraste /i/ - /u/ obtuvo una corrección del 100%, con lo cual se infiere que las vocales bifuncionales (en la LM y la LE) entrarían en un caso TC (Two-category), ya que /i/ - /u/ se asimilarían cada uno a su equivalente en la LM. Esto permitiría afirmar que los fonemas bifuncionales serían discriminados con un alto grado de corrección mientras no se perciban en relación con un fonema no nativo. En consecuencia, las categorías del modelo PAM permitirían explicar la asimilación de fonemas vocálicos presentes en la interferencia negativa detectada. Otro hallazgo considerado relevante mencionar es el siguiente: cuando un contraste presenta un par con la misma vocal (ex: /i/ - /i/), las predicciones corresponden más al modelo (NLM), orientado al reconocimiento, ya que en el par solo habría un mismo fonema que se asimilaría al prototipo existente en la LM.

CONCLUSIONES

Los resultados del test de reconocimiento y de discriminación en este estudio, así como su relación con las premisas de algunos modelos de percepción y producción del habla, permiten concluir que el factor que más influye en la percepción de los sonidos no nativos es la lengua materna del aprendiz. La experiencia en la evaluación del test de las vocales /i/ - /y/ - /u/ y las predicciones de los modelos de percepción y producción del habla permiten corroborar que el inventario fonético-fonológico de la LM ejerce una influencia considerable, aún más, cuando se perciben sonidos no nativos que poseen sonidos equivalentes o idénticos en la LM. El alto grado de percepción del sonido no nativo unifuncional /y/ sugiere que los participantes han superado el fenómeno de la sordera fonológica, y que, por ende, el efecto de la edad sobre el aprendizaje de la LE puede sobrepasarse. Además, su alto grado de corrección, así como el de los fonemas /i/ - /u/, sugeriría que es posible alcanzar una percepción adecuada de los sonidos no nativos aun cuando el aprendizaje de la LE comienza a una edad considerada tardía. Por otro lado, este hallazgo indicaría que el input lingüístico recibido a lo largo del proceso de aprendizaje de la LE aseguraría el desarrollo de un nivel en la competencia fonológica lo suficientemente robusto para lograr una percepción de los sonidos no nativos que no bloquee o distorsione la comunicación oral en la LE, teniendo en cuenta que los oyentes evaluados habían transitado por un proceso formativo en la LE de 8 semestres académicos, con una intensidad horaria aproximadamente de 16 horas semanales, y contaban con un nivel C1 de lengua de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CONSEIL DE L'EUROPE, 2002).

RECOMENDACIONES

En el contexto del aprendizaje de la LE, se recomienda el estudio perceptivo de sonidos no nativos bajo una perspectiva que tenga en cuenta el rol de la LM como referencia para adoptar correctamente el inventario fonológico en la LE. Además, en un contexto plurilingüe, se sugiere tener en cuenta las lenguas extranjeras o segundas con las que el aprendiz esté o haya estado en contacto. A saber, en este estudio debe evaluarse aún la posible influencia del inglés como lengua extranjera en el aprendizaje de FLE, puesto que ambas lenguas extranjeras coexisten y son aprendidas con el mismo input lingüístico, en calidad y cantidad, en la licenciatura en lenguas extranjeras en que se encuentran los participantes. En cuanto a los test perceptivos, se recomienda su construcción de acuerdo a las necesidades del estudio, reflexionando sobre su equilibrio en la evaluación del reconocimiento y de la discriminación, ya que la mayor parte de los estímulos encontrados en métodos de fonética y fonología de LE privilegian la discriminación perceptiva sobre el reconocimiento. Además, se aconseja considerar el margen de error en la percepción de los sonidos no nativos que arroja un test con el objetivo de evaluar la transferencia negativa

y su efecto sobre la correcta percepción del aprendiz, ya que este estudio nos permitió descubrir que la interferencia es evaluada con mayor precisión a partir de la percepción de sonidos aislados. Por último, se aconseja estudiar a detalle el impacto del input lingüístico en el desarrollo de la competencia fonológica según el contexto de aprendizaje de la LE. A este respecto, FLEGE (2021) afirma que el input puede estimarse en mejor medida contemplando el FTE (full-time equivalent), por sus siglas en inglés. Esta propuesta, según el autor, pretende determinar con exactitud el tiempo real de contacto que tiene el aprendiz con la LE, lo cual sería decisivo para establecer si la calidad y la extensión del input son las adecuadas para desarrollar la competencia fonológica.

REFERENCIAS

ACCATTOLI, M. **Phonologie de l'espagnol**. HAL, p. 3, 2017.

AMMAR, Z. **Perception et production des voyelles orales françaises par des enfants tunisiens néo-apprenants du français**. Disponible en: <<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02149376>>. Acceso: en 2022.

BEST, C. **A direct realist perspective on cross-language speech perception**. In: Strange, W., editor. **Speech Perception and Linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issues in Cross-language Speech Research**. York: Timonium, MD, p. 167-200, 1995.

BEST, C. T.; MCROBERTS, G. W.; GOODELL, E. **Discrimination of non-native consonant contrasts varying in perceptual assimilation to the listener's native phonological system**. The Journal of the Acoustical Society of America, v. 109, n. 2, p. 775-794, feb. 2001.

CID GUZMÁN, L. A. **Transferencia negativa del español al inglés en las vocales /ʌ/ y /æ/**. Íkala, v. 22, n. 2, p. 289, 31 de mayo de 2017.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer**. Strasbourg: Division Des Langues Vivantes, 2002.

FLEGE, J. **The revised speech learning model (SLM-r)**. Ratree Wayland ed. Cambridge University Press: Researchgate, 2021. p. 10-23-31-32-36

GRANFELDT, J. **Rôles de l'âge, de l'input et de la L1 dans le développement du français par des enfants L2**. Revue française de linguistique appliquée, v. 21, p. 10, 1 ago. 2016.

GRIESER, D.; KUHL, P. K. **Categorization of speech by infants: Support for speech-sound prototypes**. Developmental Psychology, v. 25, n. 4, p. 577-588, 1989.

LENNEBERG, E. H.; REBELSKY, F. G.; NICHOLS, I. A. **The Vocalizations of Infants Born to Deaf and to Hearing Parents**. Human Development, v. 8, n. 1, p. 23-37, 1965.

MARIE-LOUISE PARIZET. **Phonétique et Cadre Commun: propositions pour un cours de FLE**. Synergies Espagne, v. 1, p. 119-120, 1 de enero del 2008.

MARZENA WATOREK ; DURAND, M.-A. ; STAROSCIAK, K. **L'impact de l'input et du type de tâche sur la production de la morphologie nominale en polonais par des apprenants francophones débutants.** OpenEdition Journals, p. 4, 16 de septiembre del 2016.

PAILLEREAU, N. **Maîtrise phonétique du français langue étrangère chez les enseignants non-natifs : Décalage entre connaissances théoriques et prononciation effective.** SHS Web of Conferences, v. 38, p. 2,3, 2017.

PATKOWSKI, MARK. S. **Age and Accent in a Second Language: A Reply to James Emil Flege.** Applied Linguistics, v. 11, n. 1, p. 73–89, 1 de marzo de 1990.

RIPAUD, D. **Phonétique essentielle du français niv. A1 A2 - Ebook.** Paris : Didier, 2016. p. 55 59 191

RIPAUD, D.; KAMOUN, C. **Phonétique essentielle du français niv. B1- B2 - Ebook.** Paris: Didier, 2017. p. 45 46 188

SCOVEL, T. **A Time to Speak: A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech.** [s.l.] Newbury House Publishers, 1988.

THOMAS, A. **Les débutants parlent-ils à l'infinitif : influence de l'input sur les productions des verbes par des apprenants adultes du français.** 1. ed. Lunds Universitet: Études Romane Lund, 2009. p. 7

TRUBETZKOY , N. **Principios de la fonología.** Madrid : Cincel , [s.d.].

TRUBETZKOY, N. S. **Grundzuge der Phonologie.** Paris : Klincksieck: Travaux du Cercle Linguistique de Prague, 1939.

TYLER, M. D. et al. **Perceptual Assimilation and Discrimination of Non-Native Vowel Contrasts.** Phonetica, v. 71, n. 1, p. 4–21, 2014.

WEINREICH, U. **Languages in Contact.** [s.l.] The Hague: Mouton., 1953.

¿POLÍTICAS PÚBLICAS O PROGRAMAS DE GOBIERNO? ¿SON UN APORTE A LA INCLUSION EN CHILE?

Data de aceite: 03/08/2023

José Manuel Salum Tomé

PhD, Doctor en Educación
Universidad Católica de Temuco

debe llevar a cabo para implementarlas.

PALABRAS-CLAVE: Políticas Públicas, Calidad, Transformación Social

RESUMEN: Dada la importancia de las Políticas Públicas para la transformación social, el documento explica por qué y bajo qué circunstancias éstas, constituyen un factor decisivo para promover o inhibir la transformación social. Una política es un comportamiento propositivo, intencional, planeado, no simplemente reactivo, casual. Se pone en movimiento con la decisión de alcanzar ciertos objetivos a través de ciertos medios: es una acción con sentido. Es un proceso, un curso de acción que involucra todo un conjunto complejo de decisiones y operadores. La política también es una actividad de comunicación pública. De allí que el propósito del presente artículo es ser una guía en la comprensión y análisis de lo que lo significan las Políticas Públicas, así como contribuir al entendimiento de los mecanismos de diseño y elaboración de las mismas.

Que se tenga una idea clara y sencilla de los que son las Políticas Públicas en un contexto generalizado y los pasos que se

¿SON UN APORTE A LA INCLUSION EN CHILE?

ABSTRACT: Given the importance of Public Policies for social transformation, the document explains why and under what circumstances these constitute a decisive factor in promoting or inhibiting social transformation. A policy is a proactive, intentional, planned, not simply reactive, casual behavior. It is set in motion with the decision to reach certain objectives through certain means: it is a meaningful action. It is a process, a course of action that involves a whole complex set of decisions and operators. Politics is also a public communication activity. Hence, the purpose of this article is to be a guide in understanding and analyzing what Public Policies mean, as well as contributing to the understanding of their design and elaboration mechanisms.

That you have a clear and simple idea of what Public Policies are in a generalized context and the steps that must be taken to implement them.

KEYWORDS: Public Policies, Quality,

INTRODUCCIÓN

La gran tarea es ser una guía en la comprensión y análisis de lo que lo significan las Políticas Públicas, así como contribuir al entendimiento de los mecanismos de diseño y elaboración de las mismas. Que se tenga una idea clara y sencilla de los que son las Políticas Públicas en un contexto generalizado y los pasos que se debe llevar a cabo para implementarlas.

Dada la importancia de las Políticas Públicas para la transformación social, el documento explica por qué y bajo qué circunstancias éstas, constituyen un factor decisivo para promover o inhibir la transformación social.

Políticas educativas son aquellas políticas públicas que responden, en alguna medida, a requerimientos sociales en el ámbito sectorial de la educación. La definición de políticas públicas, sin embargo, tiene distintas aproximaciones, evolucionando permanentemente (Lahera, 2008; Espinoza, 2009). Dicha evolución está vinculada a los cambios de nuestro entorno social, cultural, político, económico e institucional. Así, mientras que en el siglo pasado la toma de decisiones era exclusivamente estatal, con su poder de crear, estructurar y modificar el ciclo de las políticas públicas, en la actualidad la participación de diversos actores, la creación de consenso y la legitimidad en los asuntos públicos, se han tornado ineludibles para la gobernanza en cualquier territorio.

Desde este enfoque, conceptualmente se puede decir que las políticas públicas “corresponden a cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo público definido de forma democrática; los que son desarrollados por el sector público y, frecuentemente, con la participación de la comunidad y el sector privado” (Lahera, 2008 p. 16). Es, de manera general, un conjunto de opciones y decisiones interrelacionadas que implica el establecimiento de objetivos y la definición de los medios para alcanzarlos, en respuesta a demandas de política¹ (Kraft y Furlong, 2004; Fischer et al. 2007; Espinoza, 2009). A partir de esa perspectiva, las políticas públicas tienen que ver tanto con acciones como con omisiones. Por un lado, involucran un quehacer para lidiar con problemas sobre los cuales se demandan acciones de nivel público y, por otro, pueden reducirse a decisiones de simplemente “no hacer nada” en relación con algún aspecto o problema social (Kraft y Furlong, 2004; Fischer et al. 2007).

En ese sentido, las políticas públicas son instrumentos de gobernabilidad que dan forma a la política, asignando ganadores y perdedores entre ciudadanos y grupos de interés, lo que suele afectar el ciclo de política, la participación y las demandas futuras (May & Jochim, 2013). Así, y dado que sirven a compromisos tanto sustantivos como políticos, las políticas públicas son, finalmente, un componente clave de la política misma (May & Jochim, 2013).

La política y las políticas públicas son entidades diferentes, pero que se influyen de manera recíproca. Ambas se buscan en la opacidad del sistema político. Tanto la política como las políticas públicas tienen que ver con el poder social. Pero mientras la política es un concepto amplio, relativo al poder en general, las políticas públicas corresponden a soluciones específicas de cómo manejar los asuntos públicos. El idioma inglés recoge con claridad esta distinción entre *politics* y *policies*.

Las políticas públicas son un factor común de la política y de las decisiones del gobierno y de la oposición. Así, la política puede ser analizada como la búsqueda de establecer políticas públicas sobre determinados temas, o de influir en ellas. A su vez, parte fundamental del quehacer del gobierno se refiere al diseño, gestión y evaluación de las políticas públicas.

El objetivo de los políticos -tanto conservadores como radicales, idealistas o motivados por el interés propio- consiste en llegar a establecer políticas públicas de su preferencia, o bloquear aquellas que les resultan inconvenientes. En cualquiera alianza de gobierno, confunden su papel quienes se restringen a las tesis y no buscan su concreción en políticas.

La política en su sentido más amplio tiende a conformar, tanto las propuestas de políticas públicas, como aquellas que se concretan. Quien quiere el gobierno, quiere políticas públicas. Por lo tanto los gobiernos son instrumentos para la realización de políticas públicas. Más que mirar al ordenamiento de las actividades del sector público, como dado por su organización, conviene mirarlo como un instrumento para la realización de las políticas públicas. Así como el logro principal de una empresa privada no es su organigrama, sino sus utilidades, lo importante en el gobierno son sus resultados, más que su estructura.

Por lo ya dicho, las políticas públicas resultan útiles para estudiar diversos aspectos de la política, tales como la discusión de la agenda pública por toda la sociedad, las elecciones entre candidatos y sus programas, las actividades del gobierno, las actividades de la oposición, los esfuerzos analíticos sobre estos temas. De esta forma, el presente documento tiene como objetivo entregar una visión panorámica de la educación chilena entre el año 2004 al 2016, considerando el diseño e implementación de las profundas reformas realizadas durante el segundo gobierno de la presidenta Bachelet. Para su estudio haremos la siguiente división: *policy analysis* (buscar la mejor Política Pública en términos de eficiencia y equidad) y el estudio de la elaboración de políticas (*policy-making study*) orientando positivamente a describir, clasificar y explicar el patrón de decisión y operación con el que procede un sistema político administrativo dado o un gobierno particular en las Políticas Públicas. Cada uno de estas partes conlleva a un profundizar más sobre este tema, generando así un mayor una idea complementaria.

11 QUE ENTENDEMOS POR UNA BUENA POLÍTICA PÚBLICA

Una política pública de excelencia corresponde a aquellos cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo político definido en forma democrática; los que son desarrollados por el sector público y, frecuentemente, con la participación de la comunidad y el sector privado. Una política pública de calidad incluirá orientaciones o contenidos, instrumentos o mecanismos, definiciones o modificaciones institucionales, y la previsión de sus resultados, (Gómez R. 2012)

Lo principal es la idea, el punto de vista, o el objetivo desde el cual plantear o analizar normas o disposiciones. Así es posible considerar a una norma o decisión o a varias (como el “programa” de Estados Unidos). También se ha usado la expresión “espacio de las políticas” para denotar un conjunto de políticas tan interrelacionadas que no se pueden hacer descripciones o enunciados analíticos útiles de ellas sin tener en cuenta los demás elementos del conjunto.

Las políticas públicas de excelencia incluyen el aspecto político como su origen, objetivo, justificación o explicación pública. Si las políticas públicas no son enmarcadas en un amplio proceso de participación, ello puede sesgar a los actores públicos: los especialistas hacia la tecnocracia y los comunicadores o encuestólogos hacia al populismo inmediatista, (Arellano, J. P. 2001)

Una alternativa a la inclusión de las consideraciones políticas en las políticas públicas es la simple agregación de especialistas sobre algunos temas, o de soportes comunicacionales - incluyendo el uso de cuñas y de encuestas a las actividades tradicionales del gobierno. Desde el punto de vista más instrumental, debe recordarse que las políticas públicas necesariamente representan algún tipo de simplificación de los problemas, característica de la que deriva su carácter operacional. Dicha simplificación puede tener un efecto negativo sobre una comprensión más amplia de los temas o problemas, e incluso puede sesgar la respectiva investigación académica. Más que despolitización de las decisiones gubernamentales lo que habría habido es una politización y degradación de un segmento considerable de las actividades de investigación.

Los temas económicos y sociales son tan dinámicos y relacionados y las actividades del gobierno que los afectan son tan numerosas e interconectadas, que la precisión en la interpretación de los desarrollos o en la predicción de los resultados de cualquier nueva intervención parece dudosa. En todo caso, es necesario considerar también el peligro de la ideologización de los temas de la agenda pública, o su análisis en contextos no específicos o imposibles de convertir en políticas reales.

El concepto de políticas públicas incluye tanto temas de gobierno como de Estado. Estas últimas son, en realidad, políticas de más de un gobierno, lo que plantea una especificidad política. También es posible considerar como políticas de estado aquellas que involucran al conjunto de los poderes del estado en su diseño o ejecución.

2 I POLÍTICAS EDUCATIVAS EN CHILE (PUEDE SER ESTE, UNA SUGERENCIA)

En el período comprendido desde el año 2004 al 2016, se han observado importantes cambios en las políticas educativas en Chile. Sin embargo, aun cuando se han conseguido importantes logros, en la actualidad la educación sigue siendo el principal desafío que enfrenta el país para convertirse en una sociedad más igualitaria y verdaderamente desarrollada.

Pese a los esfuerzos, el sistema educativo en Chile presenta altos niveles de segregación y desigualdad que se instalaron a causa de ciertas prácticas como el financiamiento compartido y la selección escolar. La existencia de un copago discrimina a las familias en función de su capacidad económica, y contribuye al aumento de la segregación en el país sin aportar significativamente en calidad (Mizala y Torche, 2012; Bellei, 2013; Elacqua et al., 2013). En consecuencia, las familias no tienen la posibilidad de escoger el establecimiento al que quieren que asistan sus hijos, sino que solo pueden optar por aquellos que tienen la posibilidad de pagar.

Además, antes de la implementación de la Ley de Inclusión Escolar, cerca del 80% de las escuelas y liceos que recibieron una subvención del Estado exigieron a los apoderados cumplir con algún requisito de ingreso al establecimiento (Presidencia de la República, 2014). La selección escolar profundiza la segregación, al incentivar y permitir que sean los establecimientos quienes escojan a sus estudiantes según el capital social, económico y cultural de las familias. Al mismo tiempo y similar a lo que ocurre con el financiamiento compartido, la selección no garantiza mayor efectividad educativa (Carrasco et al., 2014). La política como finalmente, es entonces un resultado de enfrentamientos y compromisos, de competiciones y coaliciones de conflictos y transacciones convenientes del Gobierno de turno.

En Chile, la política de globalización económica desarrollada a partir de la década de 1990 se caracterizó por la apertura económica y su reorientación hacia el mercado externo. Pero, la modernización tecnológica importante y políticas de ajuste que terminaron produciendo el aumento del desempleo y la reducción del gasto público en coberturas sociales. Las políticas públicas se interpretaron sólo a la acción de los sectores sociales, parcializando la capacidad del Estado de responder a los efectos ocasionados por las políticas económicas y reduciendo su actuación a situaciones de emergencias. Las políticas sociales derivadas de estas políticas públicas se caracterizaron por destinar un alto costo presupuestario para su implementación y resultados poco eficaces para resolver los problemas derivados de la pobreza.

Tanto es así, que los programas sociales se convirtieron en un mecanismo de control social, a través de los cuales los actores con mayor poder ejercen una fuerte influencia para legitimar las perspectivas e ideologías en las zonas de pobreza. Enfocado de esta manera, el campo de la asistencia social termina produciendo una burocratización de las

políticas públicas y un marcado perfil fragmentado caracterizado por la desarticulación de las acciones, la falta de competitividad y la inequidad en la distribución de recursos.

La evolución económica del capitalismo chileno ha producido un contraste entre la miseria y la riqueza, fortaleciendo estas desigualdades. La extensión de la pobreza ha generado algunos problemas sociales preocupantes como la desnutrición, la enfermedad y la ignorancia. El impacto de la pobreza y sus innumerables consecuencias son tan devastadores como la incertidumbre ante lo que vendrá. Su incrementación es la consecuencia de los costos sociales implementados por el modelo de las políticas que le acompañaron, cuyos nuevos patrones de acumulación extendieron la distribución desigual de los ingresos.

Se pone de manifiesto la política económica porque no es posible analizar la política social sin relacionarla con el desarrollo económico, y viceversa. El fenómeno de la incrementación de la pobreza produjo una merma en el nivel de vida de ciertos grupos poblacionales, marcando fuertes diferencias sociales. Pero este aumento no es nuevo y su aumento no cesa.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR GOBIERNO Y POLÍTICAS PÚBLICAS?

Los límites, los tiempos y las técnicas que separaban a las actividades propias del gobierno y aquellas correspondientes a las campañas políticas se han hecho más borrosos. Las campañas buscan persuadir y el gobierno hacer, pero esta distinción es más o menos aguda, según el sistema político de cada país y la mayoría que el gobierno tenga en el parlamento. Los plazos en las campañas son indefinidos, todo parece posible en cualquier minuto. No es así en el gobierno, donde las opciones y las secuencias son muy importantes.

Como resultado, el tiempo de la política parece haberse hecho permanente lo que con frecuencia resulta en un descrédito de la actividad. Las campañas políticas tienen por objeto obtener votos o porcentajes de aprobación en las encuestas, objetivo compartido por los gobiernos. Por otra parte, las campañas no requieren ser precisas o detalladas, sino que basarse en frases simplificadoras.

Las campañas se basan en la utilización de encuestas como proxy de votaciones menos espaciadas; y en las comunicaciones basadas en una frase por día, los seudoeventos y el privilegio de las imágenes televisivas. El gobierno tendrá habitualmente más material con el que plantearse frente al público y tendrá logros que exhibir, mientras los partidos siguen en el limbo hasta las próximas elecciones. Esta tendencia puede contribuir a la declinación de los partidos políticos.

Se ha planteado la existencia de la “paradoja de la determinación”, conforme a la cual las grandes condiciones de equilibrio político-económico, cualquiera que ellas sean, predeterminan lo que sucederá. Sin embargo, se comete un error cuando se aconsejan políticas públicas sobre la base de una visión estrecha de su factibilidad. No hay ninguna

diferencia esencial entre las restricciones técnicas, económicas, políticas, institucionales o de cualquier otra clase: todas limitan la libertad de elección del gobernante, y su violación lleva siempre consigo una sanción.

Los gobiernos deben especificar los programas en políticas públicas para su período. Esta determinación es un modo efectivo para no darle a mucha gente lo que quiere. Lo habitual es que no haya políticas públicas óptimas, sino un rango de soluciones posibles. No hay garantía de escoger la mejor política pública. Pero es un deber de los gobiernos elegir cursos de acción.

Es conveniente distinguir entre el programa público y la agenda del gobierno, a veces porque la demagogia infló el programa y, en todo caso, porque se aspira a elegir secuencias óptimas, efectos de cascada, momentos políticos y económicos. Una actividad central de un grupo de interés es lograr incorporar sus propias alternativas a temas de agenda que otros han hecho prominentes. Así se afectan las políticas consideradas, incluso si no se afecta la respectiva agenda.

Los gobiernos requieren coordinar sus políticas públicas con los partidos políticos. Los partidos políticos deben ser capaces de organizarse para las elecciones, pero también de gobernar; para ello, sería conveniente fortalecer los institutos de estudio ligados a ellos e insistir en la incorporación de personas con capacidad técnica y científica para diseñar las propuestas de políticas públicas.

Algunas políticas públicas son más importantes que otras. Y está en la naturaleza del buen gobierno que su acción se ordene principalmente en torno a orientaciones y políticas estratégicas. Son políticas estratégicas aquellas que prefiguran el legado del gobierno. Ellas deben dar los principales criterios de evaluación de la gestión propia y permitir ordenar a los partidos que apoyan al gobierno.

Se requiere una visión estratégica de mediano plazo que conjugue adecuadamente la dimensión política y la técnica en las políticas públicas. Para ello conviene institucionalizar una “hoja de ruta” para la gestión del gobierno, que se evalúe y actualice periódicamente. La función de análisis prospectivo debería convertirse en una rutina formal en la gestión del Poder Ejecutivo.

Ahora, gobernar es una afirmación de la voluntad, un intento de ejercer control, de modelar el mundo. Mientras que las políticas públicas son instrumentos de esta resuelta ambición.

Hay un acuerdo en que las políticas públicas son importantes, pero el concepto habitual de ellas es impreciso y la mala calidad de las políticas es un fenómeno generalizado. El desafío es precisar el primero y mejorar el segundo.

Las políticas públicas establecen los cursos de acción para abordar los problemas o para proporcionar los bienes y servicios a los segmentos de la sociedad. Las políticas hacen más que simplemente anunciar un curso de acción.

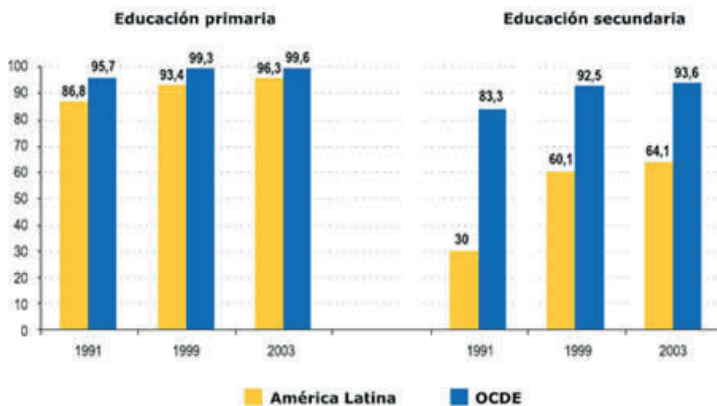
Es una realidad que el rol del gobierno y de las empresas de Chile han sufrido

grandes transformaciones estructurales que han cambiado el panorama de la economía y de la política durante las últimas décadas que hacen necesaria la implementación de nuevas políticas. Sin embargo, estas transformaciones han fragmentado a la sociedad de manera que el empoderamiento y desarrollo económico, cultural y social de las comunidades es desigual.

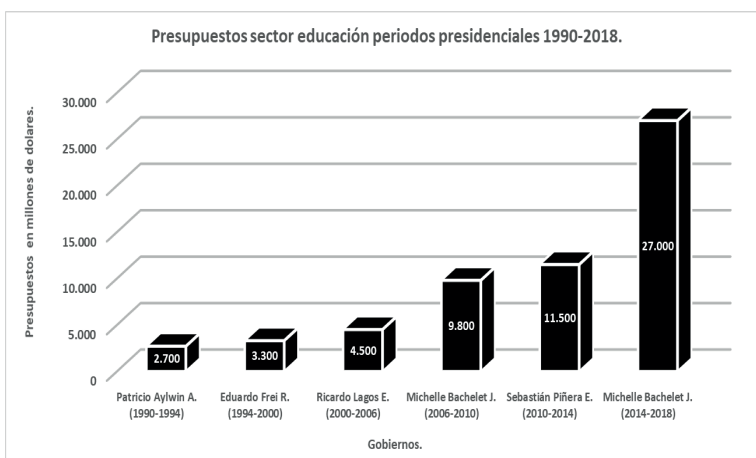
Debemos ir más allá de cuestionarnos cuál es la política pública correcta para resolver este gran debate y aclarar qué hace que las políticas públicas funcionen.

- Los gobiernos, al hacerse cargo constitucional y políticamente de muchos de los problemas sociales y económicos que afectan a los individuos y grupos sociales, han tendido a desplazar el énfasis desde la “política” hacia el eje de las “políticas públicas”.
- Tales problemáticas demandaban una solución por parte de los gobiernos, había que velar por el bienestar social. Es en ese contexto en donde las políticas públicas recobran una renovada importancia. En última instancia la “política”, se ha sostenido, consiste en determinar quién obtiene qué cosa, cuándo y cómo, a partir de las políticas públicas. Sin embargo, sería un error asumir que “política” es lo mismo que “políticas públicas” ya que se trata de cuestiones muy distintas.
- La política es un concepto, a diferencia de las políticas públicas, más relacionado con el tema del poder (y su uso legítimo) en la sociedad. Y las políticas públicas, por su parte, son un instrumento del gobierno de turno, de los asuntos públicos, educativos y la resolución de problemáticas sentidas en una sociedad, en todos los ámbitos.

Ahora bien; se puede tener la política: Satisfacción de las necesidades educativas de los sectores juveniles en edad escolar con un alto grado de vulnerabilidad”. Para dicha política pública se pueden generar programas que apoyen al desarrollo de estos, pero hoy la falta de recursos fiscales impide el desarrollo de proyectos educativos del gobierno de turno, contradictoriamente la inversión en educación en la última década ha ido en aumento, lo que no se refleja en la calidad educativa del país .



Fuente: Evaluaciones de políticas nacionales de Educación. OCDE

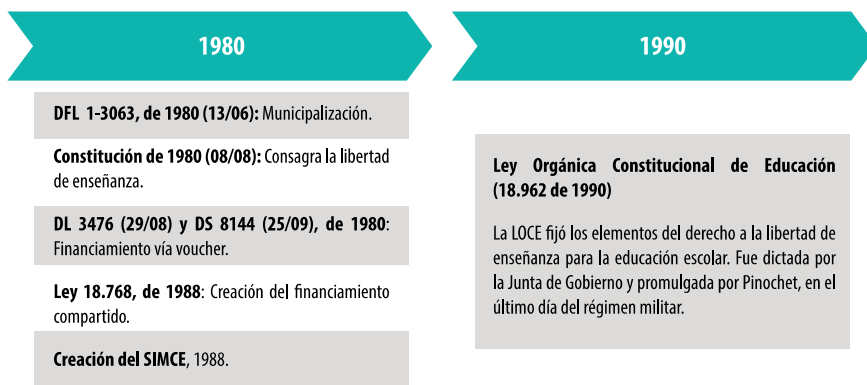


Fuente: Elaboración propia con datos Centro de Estudios Mineduc, 2017.

Se podría decir que la historia de las políticas educativas en Chile data de 1810, con el plan de partida de la educación pública. A partir de entonces se destacan varios hitos, entre ellos la aprobación de la Ley Orgánica de Instrucción Primaria en 1860 y la Ley de Educación Primaria Obligatoria en 1920.

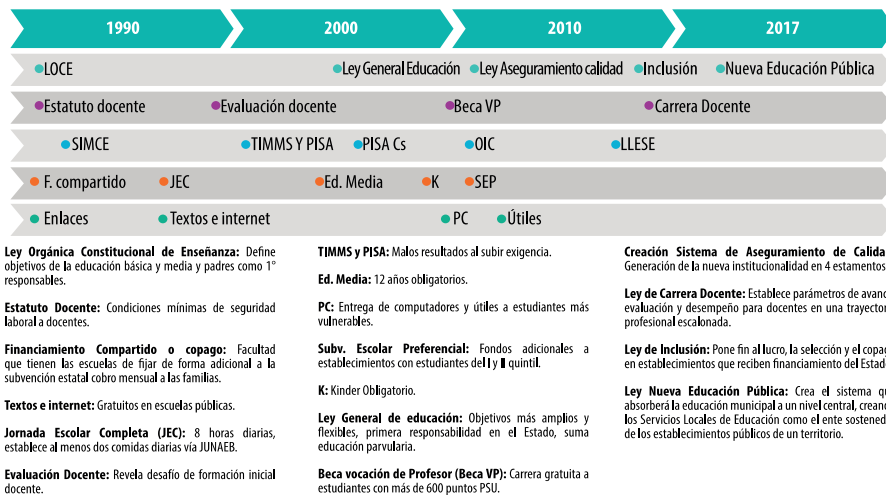
Durante los gobiernos de Eduardo Frei Montalva y Salvador Allende, las reformas en el ámbito educacional tuvieron prioridad y merecen destacarse. Por ejemplo, el avance de 6 a 8 años de duración en el ciclo de enseñanza básica, y a 4 años en el caso de educación media. En ese periodo también hubo una gran ampliación de la cobertura y las oportunidades educativas (Oliva, 2010). Ya la fase más contemporánea de la historia de las políticas educativas en Chile puede, a su vez, ser dividida en dos periodos de análisis: la dictadura militar y los gobiernos en democracia.

En el primer caso, durante la década de los '80, se inició una profunda reforma educacional, bajo una lógica de la competencia, como se resumen en la gráfica 1 abajo. Por un lado, se traspasó la administración de los establecimientos escolares públicos desde el nivel central a los municipios del país. Por otro, se introdujo un sistema de financiamiento a la demanda mediante una subvención (voucher) mensual por alumno asistente al centro escolar. Se creó la figura del “sostenedor educacional”, quien asume, ante el Estado, la responsabilidad de administrar una escuela o liceo según la ley de subvenciones (García-Huidobro, 2007).



Gráfica 1 – Principales cambios legales durante el régimen militar
Fuente: Elaboración propia.

- A partir de 1990, con el retorno de la democracia, la temática de educación ha ido evolucionando desde un enfoque de cobertura y alcance en los años 90 hacia políticas con foco en el aseguramiento de la calidad, equidad e inclusión. Estos últimos aspectos se han impulsado especialmente a partir de 2006, con las marchas estudiantiles y el involucramiento de la sociedad en general.
- A partir de esa fecha se ha iniciado un periodo de participación de actores claves en la elaboración de las políticas, lo que ha influenciado varias leyes fundamentales que dan base a una reforma estructural del sistema educativo chileno, como la Subvención Escolar Preferencial (SEP), la Ley General de Educación (LGE), la Ley de Aseguramiento de la Calidad (SAC), la Ley de Inclusión, la Ley de Carrera Docente y la Ley que crea el nuevo Sistema de Educación Pública. La gráfica abajo resume los hitos más importantes hasta la fecha.



Gráfica 2 – Línea del tiempo de las políticas educativas chilenas recientes
Fuente: Fundación Chile, Centro de Innovación en Educación (2018).

- Tras los últimos 40 años de reformas, se ha instalado un marco regulatorio y un conjunto de políticas educativas que enfatizan principios diversos y siguen motivaciones muchas veces antagónicas: desde la competencia a la colaboración, desde la selección a la inclusión, y desde la imposición de apoyo externo a la creación de capacidades internas.
- Aunque esta incoherencia del sistema debería disminuir con las reformas del último gobierno –con la ley de inclusión–, la implementación de esas reformas es un punto clave. Asimismo, la interacción de estas leyes con un financiamiento a la demanda y un sistema de responsabilidad externa altamente demandante, es ciertamente un desafío que se mantiene.

Cómo los actores escolares interpretan e implementan dichas políticas educativas y sus demandas, es un tema a ser profundizado en Chile. Con relación a las contradicciones de las políticas, Acuña et al. (2014) enfatiza, por ejemplo, que la inclusión educativa, como principio y derecho, es estimulada y dificultada a la vez por el sistema, dado las diferencias de incentivos desde el sistema de financiamiento por un lado, y de responsabilidad por otro.

En muchos sentidos, por tanto, se percibe una tensión que se debe principalmente a la falta de coherencia del sistema y sus políticas educativas, y a la superposición de contradictorios esquemas de presión y apoyo a los actores escolares.

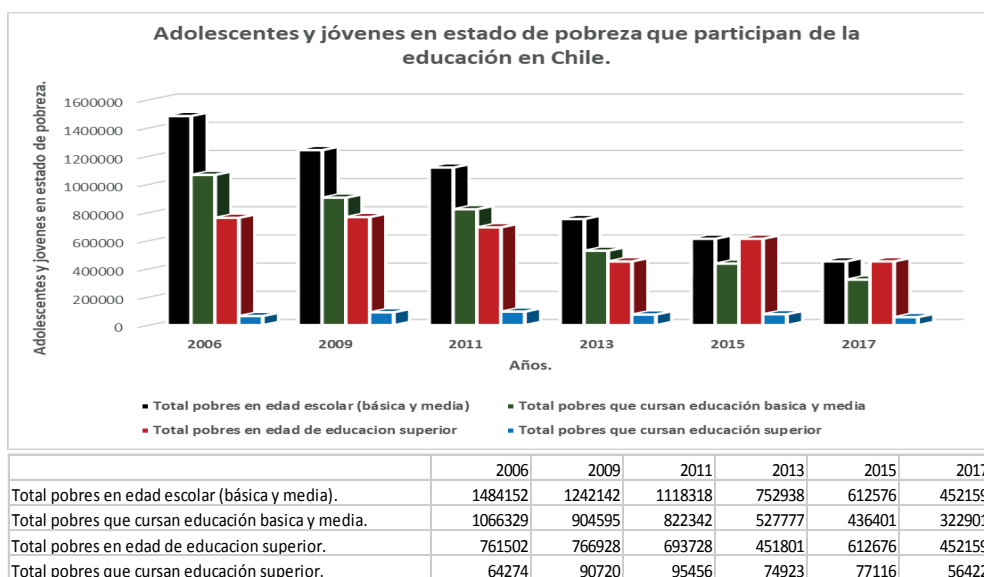
Como oportunamente señalan Munby y Fullan (2016), este tipo de lucha entre los discursos y las políticas a nivel nacional en una vereda, y las acciones u omisiones de las escuelas, en la vereda contraria, resulta en un tipo de fricción que de cierto modo produce calor pero no da luz, ya que sus resultados, o las palancas que mueve, no son suficientes como para producir un cambio sistémico.

Esto, de acuerdo con Munby y Fullan (2016), implica un gran desafío y a la vez una gran oportunidad para los líderes intermedios, que por un lado,

“pueden quedarse como víctimas de un sistema fragmentado con políticas de arriba a abajo o pueden trabajar para un cambio. La idea no es ser un rebelde sin causa, sino cambiar el juego de obedecer, a estar enfocado con un sentido. Es la responsabilidad de los líderes modelar una cultura que asegure que aunque toman en cuenta los requerimientos de la rendición de cuentas externa a nivel nacional, ellos desarrollan una rendición de cuentas interna que lleva a los resultados esperados. Los líderes del medio necesitan plantearse alternativas ambiciosas que desarrollen las capacidades en el corazón de los sistemas” (p. 13).

Por otra parte, desde hace ya varios sexenios se ha cuestionado la idea por diferentes medios de que gobernar por políticas públicas varía en las expectativas a corto plazo frente a las consecuencias a largo plazo, pues a menudo tienden a tener resultados no esperados, funcionan como un tipo de experimentación basado en “prueba y error” y se debate la reflexión sobre que la constitución chilena ha perdido vigencia en la actualidad, como resultado del estallido social del país.

Por consiguiente, abordar el problema con las herramientas inadecuadas puede resultar peor a no tratar el problema, pues se debe garantizar a los ciudadanos el acceso justo a las políticas públicas que solamente puede otorgarse mejorando la gobernanza del país.



Fuente: Elaboración propia con datos Encuesta CASEN periodo 2006-2017

Por lo tanto, aunque las políticas públicas son acciones meramente del gobierno,

no se reduce a éste, los ciudadanos somos responsables también de generar un cambio significativo, ya que cómo afirmó Paul Romer (2019), primer economista del Banco Mundial *“los funcionarios del Gobierno no actúan en el vacío. Sus decisiones reflejan el poder de negociación de los ciudadanos que compiten entre sí para defender intereses contrapuestos”* y, enfocarnos como ciudadanos en la materia de gobernanza, como respuesta clave a los desafíos que enfrenta el Chile de hoy, será la garantía futura para el cumplimiento de la ley en interés de la equidad, el desarrollo y la prosperidad.

En síntesis, las políticas públicas participan en el desarrollo nacional al solucionar y responder a las variadas carencias, necesidades, intereses, exigencias y predilecciones individuales y comunitarias, para así hacer posible el progreso de los ciudadanos y reforzar su convivencia.

Deben establecerse dentro del marco jurídico vigente, ser elaboradas por personas capacitadas para ello, tener viabilidad financiera, estar orientadas hacia el bien común y permitir la participación ciudadana.

Las evaluaciones de las políticas públicas deben ser imparciales, se hacen para mejoría, no para estigmatización, como acción de seguimiento y monitoreo; deben incluir cualquier momento, desde la propia definición de prioridades y elaboración del diseño, implementación, recursos, desempeño durante su transcurso, resultados parciales, complicaciones y dificultades, hasta resultados finales e incidencia sobre usuarios.

Las evaluaciones a las políticas nacionales realizadas presentan elementos relevantes para la toma de decisiones en el marco de las importantes transformaciones y procesos de reforma educativa que vive Chile. Analiza el continuo educativo y destaca recomendaciones que, de implementarse, podrían presentar impactos positivos en la calidad de los aprendizajes y la equidad del sistema en su conjunto. Las políticas públicas en Chile deben diseñarse y gestionar entornos educativos que avancen en calidad para ser impulsores de la creatividad, la innovación e inclusión.

CONCLUSIONES

Por último, el rol de las políticas públicas en el mejoramiento educativo depende del contexto de cada establecimiento, es decir, aquellos elementos externos que influyen en el quehacer cotidiano de cada comunidad escolar (Spillane et al. 2002). El elemento externo considerado más explicativo de los resultados educativos es el nivel socioeconómico en el que los establecimientos educacionales están inmersos. Otro elemento muy importante, que influye en la manera con que una escuela responde a las políticas y proyecta la mejora, es aquel vinculado a las presiones o apoyo institucional desde las autoridades intermedias (Trujillo, 2013; Woulfin et al. 2016). Aunque, en efecto, la escuela, a través de sus capacidades internas, es la principal unidad de cambio, el liderazgo del sostenedor es clave en términos de cómo las políticas son percibidas o recibidas por una escuela, lo que

influencia la adecuada (o no) implementación de las mismas, tanto en razón de (o la falta de) apoyo técnico-pedagógico como político y económico (Spillane, 1996; Leithwood et al. 2004; Trujillo, 2013; Woulfin et al. 2016; Valenzuela y Montecinos, 2017).

De lo anterior se aclara que las Políticas Públicas, son la consecuencia de:

- Directriz, pauta decisoria que define la manera de actuar en casos especiales
- El carácter público de las políticas esta dado por la participación que en estas decisiones tengan los diferentes actores involucrados.
- Conjunto de decisiones, principios y normas que orientan la acción, definiendo objetivos y metas concretas orientadas a legitimar y ejercer el poder y la autoridad que conduzcan a satisfacer determinadas necesidades de un país, sector, institución, comunidad.
- Una vez que ya hemos analizado y conceptualizado a las Políticas Públicas, que podremos decir, desde una perspectiva de la sociedad civil, las Políticas Públicas son relevantes, ya que constituyen uno de los instrumentos socialmente disponibles para atender las necesidades de la población. La visión que se requiere enfatizar aquí es, una de tipo instrumental haciendo hincapié que son “medio para”, la resolución de los problemas sociales. De lo anterior se puede deducir que el ideal de un gobierno es tener políticas de estado, para mantenerlas en el tiempo, ajeno al gobierno de turno.

REFERENCIAS

Agencia de Calidad de la Educación (2004). Resultados Simce 2004 4to básico por establecimiento. Recuperados de: <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/bases-de-datos-nacionales/> Chile.

Agencia de Calidad de la Educación (2006). Resultados Simce 2006 2do medio por establecimiento. Recuperados de: <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/bases-de-datos-nacionales/> Chile.

Agencia de Calidad de la Educación (2012). Resultados Simce 2012 4to básico por establecimiento. Recuperados de: <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/bases-de-datos-nacionales/> Chile.

Almonacid, C. (2008). La educación particular subvencionada como cooperadora del Estado.

Arellano, J. P. (2001). La reforma educacional en Chile: logros, proyectos y estancamientos. Revista de la CEPAL, 73, 83-94.

Bellei C., Contreras D., y Valenzuela J. P. (2008), La agenda pendiente en educación (pp. 156-179). Santiago: UNICEF.

Bellei. C. (2013). Segregación económica y académica de la educación chilena: magnitud, causas y consecuencias. Estudios pedagógicos, 1(XXXIX), 325-345.

Carrasco, A., Gutiérrez, G., Bogolasky, F., Rivero, R. y Zahri, M. (2014). Análisis sobre el diseño e implementación del fin de la selección escolar en el contexto de la reforma educacional en Chile, Resumen de la tesis para optar al grado de Magíster en Gestión y Políticas Públicas, Santiago, Chile.

CEPAL (1996), "Descentralización fiscal en América Latina", *Notas sobre la economía y el desarrollo No 596*, Santiago de Chile, octubre.

Centro de Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile (2014). Estudio sobre el modelo de asistencia técnico-pedagógica del Ministerio de Educación de Chile a establecimientos educacionales subvencionado del país. Chile.

Martínez, J. (2016). Internet y Políticas Públicas Socialmente Relevantes, *¿por qué, cómo y en qué incidir*, P: 509-541, Costa Rica.

Rodríguez, J. (2017). Políticas Públicas, *RVE*, 2017, 4 (2):17-26

EL DESAFÍO DEL DESARROLLO LOCAL SUSTENTABLE EN MÉXICO: UNA APROXIMACIÓN DESDE LAS REDES DE POLÍTICAS PÚBLICAS Y LA GOBERNANZA

Data de aceite: 03/08/2023

Alberto Guevara Baltazar

Profesor de Tiempo Completo de la Unidad Académica Profesional Chimalhuacán en la Universidad Autónoma del Estado de México

José Luis Gutiérrez Liñán

Profesor de Tiempo Completo del Centro Universitaria Zumpango en la Universidad Autónoma del Estado de México

Carmen Aurora Niembro Gaona

Profesora de Tiempo Completo del Centro Universitaria Zumpango en la Universidad Autónoma del Estado de México

Jaime Espejel Mena

Profesor de Tiempo Completo del Centro Universitaria Zumpango en la Universidad Autónoma del Estado de México

RESUMEN: Este artículo busca presentar ideas rectoras y resultados provisionales acerca de cómo entender las redes de políticas públicas y la gobernanza en México, desde de la perspectiva del desarrollo local sustentable, aún bajo ciertas condiciones de clientelismo, corrupción, favorecimiento de intereses particulares y otros aspectos culturales, entre los agentes vinculados al

espacio territorial.

PALABRAS-CLAVE: Desarrollo local sustentable endógeno, gobernanza, poder, redes de políticas públicas.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo analiza la discusión teórica en torno al desarrollo local sustentable y la gobernanza, a través de las redes de políticas públicas. Desde la perspectiva del poder, tales como quiénes son aquellos que disponen de capacidad para obrar e intervenir en las acciones de la sustentabilidad, de dónde procede el poder de estos grupos para influir en la implementación de las políticas, qué relaciones de poder se establecen entre los agentes o si el poder de actuación se distribuye de forma homogénea entre ellos. El escrito se estructura en tres grandes bloques. En el primero, se aclara la concepción del desarrollo local que se adopta, El segundo, alerta a la reflexión de la gobernanza. Finalmente, se plantean recomendaciones en el marco de políticas públicas sistémicas y sustentables de

desarrollo local.

DESARROLLO LOCAL SUSTENTABLE ENDÓGENO

Desde la década de los ochenta del siglo XX surgió una concepción complementaria a las políticas tradicionales de desarrollo basada en el aprovechamiento de los recursos y potencialidades endógenos, entendido como punto de partida para un nuevo tipo de desarrollo centrado en lo local. En esa perspectiva, el desarrollo local es una oportunidad para que los agentes tomen en sus manos la posibilidad de enfrentar los grandes procesos de globalización e industrialización iniciados a finales del siglo pasado en la economía mundial, siendo el principal objetivo desarrollar oportunidades de empleo con los recursos humanos, naturales e instituciones de la comunidad. (Arroyo-Sánchez, 2003: 99-102).

En el proceso de desarrollo local sustentable endógeno, se pueden identificar tres diferentes niveles: una economía en la que los empresarios locales usan sus capacidades para organizar los factores productivos con niveles de rendimiento suficientes para ser competitivos en los mercados; por otro lado, la sociocultural en que los valores y la cultura sirven de base al proceso de desarrollo; y una dimensión político-administrativa en que las políticas públicas territoriales permiten crear un entorno económico local favorable, a fin de protegerlo de interferencias externas e impulsar el desarrollo local.

No obstante, el desarrollo local sustentable endógeno presenta límites y conflictos. Los límites lo conforman las insuficiencias económicas, sociales y tecnológicas, las cuales son propias del sistema natural, y los conflictos están implícitos en la dinámica de cambio. Los límites se pueden superar gracias a la inventiva y voluntad humana, y los conflictos pueden ser gestionados en forma racional y concertada. Precisamente, es aquí donde es relevante el papel estratégico de la gobernanza, en la medida que todo proceso de desarrollo local exige objetivos, estructuras, liderazgos y políticas públicas tales como la conformación de una estructura local integrada, en la que participan agentes que tienen un objetivo en común y luchan por lograrlo.

Para lo cual se requiere de una red y un liderazgo local basado en: 1) capacidad empresarial innovadora; 2) gobiernos emprendedores; 3) participación ciudadana; 4) capacidad social de respuestas diferenciadas e innovación tecnológica respetuosa del medio ambiente; 5) la definición de áreas de oportunidad o vocación de mercado que sea capaz de aprovechar entornos locales y regionales, a través de Relaciones Intergubernamentales (RIG); 6) priorizar recursos intangibles, como la formación de capital humano, las comunicaciones o la innovación tecnológica. 7) instrumentar mecanismos de financiamiento y desarrollar líneas de productos a partir de ventajas competitivas regionales, y 8) generar climas locales favorables a los negocios, potenciando productos y articulando adecuadamente las políticas públicas con las gubernamentales, empresariales, sociales y ambientales.

Un ejemplo en México es el turismo comunitario en la Sierra norte de Oaxaca que ha proliferado en contextos de poblaciones indígenas con regímenes de tenencia social de la tierra. (Palomino 2016) Se trata de comunidades que, dentro de distintas formas de aprovechamiento colectivo de sus recursos naturales, han generado microempresas manejados por los propios agentes y contribuyen, junto a otras actividades, a su reproducción social y económica (Fernández, 2011; Guerrero, 2010; Ortiz, 2009; Palomino, 2008). Actualmente se tienen identificados en nuestro país más de un millar de casos en donde se desarrolla alguna forma de turismo, cuya gestión recae en los actores de la comunidad principalmente bajo las modalidades del turismo alternativo (TA), unos derivados de iniciativas propias de las comunidades, otros acompañados por ONG y varios impulsados por el gobierno federal de diversificación productiva, conservación ecológica y combate a la pobreza.

Otros ejemplos de referente empírico son tres casos en el estado de México, abordados por Vargas (2006), donde resalta en su investigación a San Mateo Atenco, caracterizado por la producción de calzado, con fuertes presiones de procedencia oriental y con una red de políticas públicas desarticulada por parte de los agentes locales; Valle de Bravo, que se distingue por su vocación turística, la riqueza de sus recursos naturales, el valor relativo y relacional de su territorio; empero por la confrontación de objetivos, posiciones y proyectos de sus agentes en la red, y Villa Guerrero por la consolidación de la red de floricultores en el posicionamiento de su producción exportadora en el mercado internacional.

Sin embargo, debe acotarse que en México esta perspectiva de desarrollo local endógeno no ha penetrado del todo, principalmente porque el proceso de descentralización no ha liberado plenamente factores que fortalezcan las iniciativas locales y, por ende, procesos continuos de desarrollo desde abajo. No obstante, como ya se mencionó, hay experiencias innovadoras en ámbitos municipales. Cabrero (2003: 15) señala que una evidencia de la ola innovadora que surge en el nivel municipal en el contexto mexicano se refleja en la multiplicidad de experiencias que participan desde el 2001 en el Premio Gobierno y Gestión Local convocado por el Centro de Investigación y Docencia Económica A. C. CIDE y la Fundación Ford.

Por ahora, sólo nos queda reiterar que el desarrollo local sustentable endógeno con mayores probabilidades de generar empleos, reducir su pobreza y detener el deterioro ecológico son las que construyen acuerdos a través de la gobernanza, colaboran en redes de políticas y aprovechan las oportunidades de la globalización económica. En la parte final de este artículo explicaremos ¿qué es la gobernanza? y ¿qué es lo nuevo de las redes que las convierte en diferentes del mercado y del Estado?

GOBERNANZA ORÍGENES Y FINES

Diversos autores (Graña, 2005; Aguilar, 2006 y 2008; Peters, 2008; Alcántara, 2012; Alcántara y Marín, 2013 y Porras, 2012 entre otros) coinciden en que la gobernanza se trata de un sistema social, político, jurídico y económico que está determinado por flujos financieros, tecnológicos, humanos, ambientales y por otros múltiples factores. Donde de forma racional, la gobernanza, no sólo se refiere a la eficacia y eficiencia, sino también a sus formas democrática. Así, lo técnico se refiere a cómo y bajo qué parámetros las sociedades logran desarrollar, tecnologías, procesos, planes y los recursos necesarios para su desarrollo. Y, desde la representación, se refiere a cómo y quién toma las decisiones, y ello incluye asuntos que van desde la comunicación, participación, transparencia, rendición de cuentas y el empoderamiento. Por ello, la gobernanza trata de cómo los gobiernos, empresas y otras organizaciones sociales interactúan, cómo se relacionan y cómo se toman las decisiones en un mundo complejo. Dicho en otras palabras, la gobernanza busca reforzar la responsabilidad de las instituciones, favorecer la participación de los ciudadanos informados y buscar consenso entre los diferentes agentes, debido a que pretende reducir la intervención del Estado en las decisiones públicas y ampliar la participación social en los asuntos públicos.

Aguilar, (1997) añade que la gobernanza es un concepto bifronte: por un lado, mira hacia el pasado oscuro de los gobiernos de la crisis y otras formas arcaicas de dirección social (caudillismo, patrimonialismo, intervencionismo, desarrollismo, entre otras), y se aparta de esos modos gubernativos desastrosos; por otro, mira hacia el perfil futuro de la sociedad, cuyo funcionamiento es modelado por la presencia de nuevos sujetos colectivos, más independientes e interdependientes en sus actividades, e indica el nuevo modo de gobernar, configurado en un contexto social distinto, caracterizado por la globalización, la democracia, equidad de género, derechos humanos, creciente descentralización y una notoria diferenciación funcional de la sociedad. Así, en sociedades débiles, proclives al desgobierno, la gobernación seguramente se llevará a cabo de manera vertical, jerarquizada, autoritaria y centralizada; mientras tanto, en sociedades de amplia diferenciación social y, por tanto, con independencia e interdependencia creciente de los diversos actores sociales, el modo de gobernación será más horizontal, descentralizado, tolerante, deliberativo y participativo.

La gobernanza del desarrollo local sustentable endógeno es, por tanto, la búsqueda de nuevas formas de toma de decisiones colectivas, sobre asuntos que implican la gestión de conflictos e intereses y que tratan de impulsar procesos de innovación social, el fortalecimiento de los actores más débiles del sistema y el cambio de las dinámicas que generan los impactos negativos. Es decir, las nuevas relaciones de la gobernanza no se someten a los principios de jerarquía, ni del mercado, sino que tratan de abordar la toma de decisiones colectivas desde redes de políticas. La idea básica es aumentar el grado de

cooperación y profundizar en las relaciones de interacción entre agentes a fin de enfrentar los retos que supone aumentar la competitividad de un producto, servicio o sector, en donde los principios del desarrollo sustentable se han convertido en el desafío substancial.

EL ANÁLISIS DE LAS REDES DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN EL DESARROLLO LOCAL SUSTENTABLE ENDÓGENO

Esta nueva concepción de desarrollo local sustentable endógeno ubica a la red de políticas públicas y a sus agentes en una dinámica regional que impulsan la gobernanza regional desde abajo. En el entendido que el éxito del desarrollo local requiere de la participación de las comunidades, autoridades municipales, empresarios, ONG y otros agentes. El gobierno como un promotor más, no sólo debe estar interesado en la prestación de determinados servicios, sino también en el bienestar social, económico, ecológico y cultural de sus ciudadanos. Además, las instituciones municipales son la más cercanas e identificadas con los diferentes intereses que confluyen en su territorio.

No obstante, su actuación es muy limitada, porque depende de múltiples factores que difícilmente se pueden controlar sin la cooperación de otros agentes. La dinámica de la red de políticas públicas se ve enfrentada a un proceso de globalización que expone a todas las empresas locales a la competencia. Los comercios y firmas que sobreviven en este entorno son las capaces de generar incrementos constantes en su productividad, innovar permanentemente, sacar provecho de los recursos naturales y tecnológicos, renovar sus productos y ofrecer altos niveles de calidad ecológica. Para lograrlo, las empresas deben encontrar determinadas ventajas en su entorno más inmediato.

De ahí que, en varias investigaciones principalmente vinculadas con la administración pública, con la ciencia política, la gobernanza ha sido concebida como aquellos procesos que permiten la coordinación entre actores mediante la conformación de redes (Torres y Ramos, 2012:105; Pierre en Sánchez, 2012:228). Dicha incorporación de actores no gubernamentales en asuntos públicos responde principalmente a la necesidad de resolver problemas públicos que el Estado no puede resolver por sí solo, a lo que se le denomina la “insuficiencia directiva del gobierno” (Sánchez, 2012:221); ello debido a que otros actores poseen los recursos necesarios para atender tales asuntos públicos. Si bien se reconoce que los personajes relevantes ostentan intereses comunes en torno a un sector en específico, debe tomarse en cuenta la existencia de intereses divergentes que pueden suscitar el favorecimiento de intereses privados sobre los intereses públicos, y cambios constantes como consecuencia de distintas circunstancias. Entre éstas figuran las interacciones resultantes entre los integrantes de la red, la existencia de conflictos, la incompatibilidad de intereses y la dependencia que presentan entre sí respecto al funcionamiento de un programa local en particular.

Sobre esta polarización de la red, coincide Guerrero (2010) al establecer que

incluso tal situación puede darse en un contexto de alianza entre el sector privado y el público; en casos concretos de la realidad, la gobernanza se consolida mediante la participación y relaciones de grupos de poder económico con los gobiernos locales. Pese a estos argumentos, es necesario tener presente que tales condiciones pueden generar esquemas limitados de participación, de clausura o captura de la red y, el favorecimiento de intereses específicos que devienen en diversos grados de transparencia, democratización y participación ciudadana; sin embargo, todas se verían beneficiadas con un aumento significativo en la autonomía de las redes respecto de las instituciones y de los actores que mantienen las relaciones de poder tradicionales. Una mayor autonomía es lo único que puede desestimular la repetición de esquemas de clientelismo o corporativismo local en las redes de política pública.

CONCLUSIÓN

Por ahora solo nos queda concluir, que en el análisis de desarrollo local sustentable endógeno a través de redes de políticas pública forman parte, como agentes, una amplia diversidad de organismos de distinta jerarquía y jurisdicción. Especialmente en la medida que el tema ya no es exclusividad del gobierno nacional o estatal, sino que también se ha instalado en las agendas de los gobiernos locales. Para el abordaje de gran parte de las problemáticas es estrictamente necesario entablar acciones de coordinación con otros organismos desde las primeras etapas del proceso, como lo es la definición misma del problema. Esta situación responde, por ejemplo, a que generalmente los principales recursos naturales y culturales que son materia prima de lo local son de dominio estatal o incluso nacional. Sin embargo, la primera escala de incidencia por una sobreexplotación de esos recursos es la local. En este orden, los organismos que generalmente dictan las normativas y fiscalizan los servicios son de escala estatal, en consonancia con leyes nacionales, aunque también con incidencia directa en la realidad local. Por mencionar otro ejemplo, muchos recursos del turismo: atractivos, servicios, seguridad, transporte, comunicaciones, entre otras, son compartidos por gobiernos locales, estatales o nacional, organismos que siendo de la misma jerarquía, también deben acordar sus políticas con relación al manejo de esos recursos. Estos son algunos ejemplos de la articulación intergubernamental o interjurisdiccional. Esta modalidad de articulación puede avanzar en horizontes similares en cuanto a la definición de problemáticas y búsqueda de alternativas para su abordaje, pero el gran obstáculo que presentan es al momento de la implementación, dado que esta etapa es la que implica el mayor esfuerzo en materia de recursos económicos públicos y privados. Es en este punto en que las redes de políticas alcanzan su mayor complejidad producto de las negociaciones que entablan los agentes intervinientes. Aborda estos elementos en un caso particular, supone retos teóricos y metodológicos, aún poco estudiados.

REFERENCIAS

- Aguilar, L. (1997). *El aporte de la política pública y la Nueva Gestión Pública a la gobernanza*. XII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Sto. Domingo, Rep. Dominicana, 30 oct.- 2 nov. 2007.
- Aguilar, L. (2006). *Gobernanza y gestión pública*, México, Fondo de Cultura Económica, ISBN 978-968-16-8133-3.
- Aguilar, L. (2008a). *Gobernanza: normalización conceptual y nuevas cuestiones*. Cátedra Liderazgos y Gobernanza Democrática. ESADE, Barcelona.
- Alcántara, A. (2012). *Gobernanza, gobierno y gobernabilidad en la educación superior*. en B. Lerner, R. Uvalle y R. Moreno (coord.) *Gobernabilidad y Gobernanza en los albores del siglo XXI y reflexiones sobre el México Contemporáneo*. México, UNAM.
- Alcántara, A. y Marín, V. (2013). *Gobernanza, democracia y ciudadanía: sus implicaciones con la equidad y la cohesión social en América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación Superior, vol. IV, núm. 10, junio-septiembre, 2013, pp. 93-112 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México.
- Arroyo A., Jesús y Antonio Sánchez B. (2003), "Políticas municipales para la promoción del desarrollo económico regional", en E. Cabrero Mendoza (coord.), *Políticas públicas municipales: una agenda en construcción*, México, CIDE-Miguel Ángel Porrúa.
- Cabrero Mendoza, Enrique (2003), "La agenda de las políticas públicas en el ámbito municipal: una visión introductoria", en E. Cabrero Mendoza (coord.), *Políticas públicas municipales: una agenda en construcción*, México, CIDE-Miguel Ángel Porrúa
- Fernández Aldecoa, María José (2011). Turismo comunitario y empresas de base comunitarias turísticas ¿estamos hablando de lo mismo? El Periplo Sustentable, núm.20, enero-junio, México: UAEM.
- Graña, François (2005). *Todos contra el Estado: Usos y abusos de la "gobernanza"* Espacio Abierto, vol. 14, núm. 4, octubre-diciembre, 2005, pp. 501 - 529 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.
- Guerrero Rodríguez, R. (2010), "Ecoturismo mexicano: la promesa, la realidad y el futuro. Un análisis situacional mediante estudios de caso", El Periplo Sustentable, núm. 18, enero-junio, México: UAEM.
- Ortiz Rodríguez, Tonantzin (2009). Bordando paradigmas para el desarrollo. Metodología para abordar el turismo rural desde el sujeto social, México, UAM/Universidad Latina, col. Docencia y Metodología.
- Palomino Villavicencio, Bertha et al. (2016). El turismo comunitario en la Sierra Norte de Oaxaca: perspectiva desde las instituciones y la gobernanza en territorios indígenas. El Periplo Sustentable, núm. 30, México: UAEM.
- Palomino Villavicencio, Bertha et al. (2008). Ecoturismo indígena en México. Caso de estudio: la comunidad Hñahñu de El Alberto en Ixmiquilpan, Hidalgo, México. *Negotia*. Revista de investigación de negocios, 4, (14), enero-marzo, México, Instituto Politécnico Nacional.
- Peters, G. (2008). *Globalización, gobernanza y Estado: algunas proposiciones acerca del proceso de gobernar*. Revista del CLAD Reforma y Democracia. No. 39. (Oct. 2007). Caracas.

Porras, F. (2012). *Gobernanza y redes de política pública en espacios locales de México*, Gobernanza y redes de política pública en México en Francisco Porras (coord.), México, Instituto Mora.

Sánchez, J. (2012). *Usos de los conceptos de gobernabilidad y gobernanza* (una manera de diferenciarlos. en B. Lerner, R. Uvalle y R. Moreno (coord.) *Gobernabilidad y Gobernanza en los albores del siglo XXI y reflexiones sobre el México Contemporáneo*. México, UNAM.

Vargas, J. L. (2006). *El desarrollo local en el contexto de la globalización. Tres casos de estudio en el Estado de México: San Mateo Atenco, Valle de Bravo y Villa Guerrero*, México, Instituto Nacional de Administración Pública. ISBN 968-6080-43-0.

CAPACITACIÓN DEL RECURSO HUMANO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA. PROPUESTA PARA LA CAPACITACIÓN DE LOS DOCENTES VIRTUALES

Data de submissão: 09/06/2023

Data de aceite: 03/08/2023

María Guadalupe Jardón Gallegos

Universidad de Londres. Maestría en administración de recursos humanos.
Ciudad de México
Orcid 0000-0001-6545-0932

RESUMEN: El docente virtual en una institución educativa es el principal recurso humano que interactúa con los estudiantes; y el capacitarlo es fundamental no solo para que realice bien sus funciones desde el primer curso asignado; sino también para mejorar los procedimientos; con ello, se busca que de manera inicial se genere la inducción al puesto lo que permitirá que el docente conozca lo que se espera del él durante el curso escolar y la capacitación que permitirá dominar las herramientas del aula virtual y perfeccionar su forma de trabajo. Lo anterior, incide en brindar un servicio de calidad que garantice una forma de trabajo uniforme, con procesos de evaluación del personal docente y, sobre todo, que garantice que la formación académica de los estudiantes cumpla con los estándares y logre que sus egresados sean competitivos a nivel nacional e internacional. Se concluye que para que el conocimiento de los

docentes se materialice en una formación de calidad para los estudiantes, se requiere conocer la normatividad institucional, la forma de trabajo de la institución educativa, la plataforma virtual y lo que será evaluado al docente y para ello, es fundamental que las instituciones educativas cuenten con un programa de inducción y capacitación para sus docentes.

PALABRAS-CLAVE: inducción, capacitación, recurso humano y productividad

ABSTRACT: The virtual teacher in an educational institution is the main human resource that interacts with students; and training it is essential not only so that it performs its functions well from the first assigned course; but also to improve procedures; With this, it is sought that initially the induction to the position is generated, which will allow the teacher to know what is expected of him during the school year and the training that will allow him to master the tools of the virtual classroom and perfect his way of working. The foregoing has an impact on providing a quality service that guarantees a uniform way of working, with evaluation processes for teaching staff and that guarantees that the academic training

of students meets the standards and ensures that their graduates are competitive. At national and international level. It is concluded that for the knowledge of teachers to materialize in quality training for students, it is necessary to know the institutional regulations, the way of working of the educational institution, the virtual platform and what will be evaluated to the teacher and for this It is essential that educational institutions have an induction and training program for their teachers.

KEYWORDS: induction, training, human resources and productivity

INTRODUCCIÓN

La educación a distancia en los últimos años ha tenido un auge significativo, el cual ha sido potenciado por las tecnologías de información y comunicación, ya que ante un mundo globalizado donde las necesidades de los individuos requieren continuar preparándose sin tener que asistir de manera presencial a una institución educativa apeándose a sus horarios; sino crear una individualidad donde el propio estudiante maneje sus propios tiempos de estudio y de acceso a la plataforma virtual.

Los planes y programas de estudio que conforman la modalidad a distancia permiten crear sistemas de tiempos flexibles, donde el estudiante acceda en cualquier momento del día al campus virtual y existen mecanismos para reconocer y evaluar los aprendizajes obtenidos a lo largo de un curso escolar y para cada asignatura cursada. Un punto a favor es la convergencia tecnológica que permite a los estudiantes trabajar con distintas herramientas para diversificar la interacción con el docente en línea, tales como foros de dudas y colaborativos, foros de planeación, anuncios o avisos, entre otros; la educación virtual es una alternativa para estudiar desde cualquier lugar nacional o internacional donde exista conexión a internet.

Mediante la tecnología, los trámites administrativos se simplifican ya que se apoyan de la tecnología para solventar la entrega de informes. Las instituciones educativas deberán contar con una plataforma para que los docentes y estudiantes cuenten con la posibilidad de llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, mediante un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) el cual, se constituye por un conjunto de recursos, interacción y actividades de aprendizaje que mediante un soporte informático se realizan en una plataforma virtual.

El modelo de trabajo de una institución educativa incluye un EVA donde los estudiantes desarrollan las distintas actividades propuestas por expertos disciplinares en una planeación didáctica o carta descriptiva; las cuales, permitirán alcanzar las competencias y habilidades establecidos en la asignatura y malla curricular. En el ambiente virtual el estudiante debe ser autogestivo y debe administrar su propio aprendizaje, siempre apoyado de las herramientas tecnológicas y de la experiencia disciplinar y académica del docente virtual.

Dentro de la estructura académica de la institución educativa existen dos actores que

se relacionan directamente con los docentes virtuales y que tienen funciones específicas tanto en la contratación, la capacitación y la evaluación:

1. El responsable del programa educativo: entrevista al docente, selecciona e induce al puesto.
2. El asesor académico: acompaña al docente durante el curso escolar y lo capacita para trabajar de forma adecuada y que mejore su desempeño académico.

METODOLOGÍA

La metodología empleada es cualitativa en la que el escenario es el aula virtual donde el docente desempeña sus funciones; se integran las figuras del docente y del estudiante con una perspectiva holística, considerando la realidad como un todo, distinto de la suma de las partes que lo componen; traducido en una necesidad de contratar personal docente preparado disciplinar, académica y tecnológicamente para impartir un curso a uno o varios grupos. La institución educativa es el todo y cada una de sus partes se pueden distinguir como el personal directivo, personal administrativo, personal de gestión escolar, personal docente y estudiantes, por mencionar algunos; así como las instalaciones y el aula virtual como aspecto tecnológico.

OBJETIVO

Mostrar la relevancia de contar con docentes altamente capacitados e idóneos de atender el grupo asignado; para ello, se propone que al incorporarse a la institución educativa se realice la inducción al puesto; y en un segundo momento, la capacitación como parte del fortalecimiento de su práctica académica.

Objetivos específicos

Como objetivos específicos se contemplan:

- Contar con un proceso definido de la inducción al puesto del docente virtual.
- Contar con un proceso definido de la capacitación del docente virtual, mediante el programa de programa de apoyo al docente.

Planteamiento del problema

La asignación de los docentes frente a grupo debe garantizar que el docente cuenta con las habilidades y competencias necesarias para atender el ambiente virtual de aprendizaje, ya que es, quien de primera mano apoyará a los estudiantes; por ello, debe conocer y manejar de forma adecuada todas las herramientas del aula; aunado a ello; debe dominar el modelo educativo y la normatividad a la que debe apegarse, incluso si es

un docente de nuevo ingresos que ya conozca la plataforma virtual, pero cada institución establece su propia forma de trabajo.

En ocasiones, se pudiera presentar que por alguna urgencia el docente ya asignado al grupo no tuvo inducción al puesto y no sea capacitado en el uso y manejo de las herramientas del aula virtual; por lo que, no realiza las actividades necesarias para dar cumplimiento a sus responsabilidades y, por lo tanto, la atención de los estudiantes no es la adecuada. La problemática se presenta cuando los estudiantes manifiestan alguna inconformidad o cuando el docente recibe recomendaciones del asesor académico que tiene asignado.

Dicha problemática se podría solventar implementando un programa de inducción al puesto, previo a su asignación frente a grupo y la debida capacitación sobre el uso del aula virtual; de tal suerte que, sin estos dos procesos, no se debe asignar una asignatura al docente a fin de no afectar a los estudiantes y a la propia evaluación del docente.

Justificación

El modelo educativo de la institución educativa debe centrarse en el estudiante; por ello, el docente es la figura medular en el primer acercamiento con el estudiante ya que es a quien le preguntarán sus dudas disciplinares, pero también, las tecnológicas relacionadas con el ambiente virtual de aprendizaje; y administrativas como trámites de constancias, inscripciones, entre otros. En virtud de lo anterior, el docente debe poder resolver las dudas o en su defecto canalizar a los estudiantes a las áreas correspondientes; pero esto, solo podrá ser posible si el docente conoce como trabaja la institución educativa.

En esta investigación se determina la importancia de la inducción al puesto y de la capacitación que fortalezca la práctica académica del docente; por lo que, la institución deberá dar puntual seguimiento a dichos proceso para que la calidad del servicio educativo sea de alto nivel y para que se dé cumplimiento administrativo a la selección adecuada del personal que trabajará de la mano con los estudiantes.

La capacitación debe formar parte de los procesos cotidianos de la institución educativa que le permitan cumplir con los objetivos planteados, basándose en el medio ambiente y que apoyados con la detección de necesidades de capacitación se podrá fortalecer el plan de capacitación; el cual, puede ser formulado de manera anual con metas semestrales, cuatrimestrales, trimestrales, bimestrales o mensuales según corresponda a los ciclos escolares del nivel educativo.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La productividad del docente implica que conozca desde el inicio lo que se espera de él como lo menciona Jasso, J. (2004, p. 60) el aprendizaje abarca la acumulación de

capacidades y conocimientos aplicados. Se trata de un proceso acumulativo en su naturaleza y efectos, y es a menudo cualitativo. Abarca usualmente el conocimiento y la experiencia, y es generado por fuentes formales (entrenamiento y capacitación en el puesto de trabajo) e informales (imitación y copia). Ambas incluyen tanto las actividades de investigación y desarrollo e innovación como los cambios tecnológicos incrementales y las habilidades acumuladas gradualmente durante el desarrollo de las actividades de producción.

La inducción permite conocer al docente el modelo educativo de la institución educativa, su normatividad y forma de trabajo; por ejemplo, uno de los lineamientos establecidos, es que el docente debe acceder al aula virtual cinco días a la semana y atender cuatro horas diarias a sus estudiantes; el tiempo puede ser distribuido a lo largo del día; y es un factor fundamental que es evaluado por el asesor académico como parte de la evaluación docente. Si de inicio, el responsable del programa educativo no se lo da a conocer, se puede suponer que no hay restrictivas al respecto y que podría no ingresar diariamente al aula sin haber consecuencias en demérito de su evaluación al desempeño académico. Como parte de la selección de los candidatos y asignación del puesto de docente, se le matricula a un curso con una asignatura acorde al perfil profesiográfico y se presupone que cuenta con los conocimientos disciplinares y técnicos y con habilidades tecnológicas, comunicativas, actitudinales, entre otras.

La transdisciplina según Cruz-Meléndez, (2019, p. 134) implica que el personal aprende de nuevas disciplinas y ocupan conceptos y metodologías que mantienen el énfasis en su área de especialidad de origen y no rompen definitivamente con las fronteras de su conocimiento.

Como parte de la inducción al puesto, el responsable del programa educativo debe enseñarle al docente, como utilizar el aula virtual, lo que se espera de su desempeño y actividades a realizar en el curso; debe proveerle de los formatos que utilizará y el calendario escolar para que pueda realizar su planeación didáctica.

La capacitación es la adquisición de conocimientos técnicos, teóricos y prácticos que van a contribuir al desarrollo de los individuos en el desempeño de una actividad; su objetivo es generar conocimientos relacionados con la institución y el puesto con la finalidad de garantizar que el empleado no cometa errores en el desarrollo de sus actividades.

La capacitación brinda la seguridad de la formación de cada empleado que, en este caso, es el docente virtual para que pueda desempeñar con eficiencia sus funciones laborales en el puesto asignado; por otro lado, también beneficia a los trabajadores al eliminar los temores por no poder realizar adecuadamente sus actividades e infunde en ellos confianza en sí mismos y en su trabajo.

La institución educativa deberá desarrollar un proceso de capacitación de los docentes que garantice el correcto desarrollo de las actividades del puesto; como son:

1. Detección de necesidades de capacitación: parte de las posibles preguntas que pueda tener el docente y se generan diversos dispositivos de apoyo como

(tutoriales, videos, sesiones sincrónicas, entre otros).

2. *Planeación de la capacitación*: se genera en diferentes momentos del curso, aunque generalmente se enfatiza en el inicio del curso que abarca las tres primeras semanas para cubrir las actividades iniciales que el docente debe realizar; durante el curso para reforzar las áreas de oportunidad y al finalizar para dar a conocer los lineamientos de las actividades de cierre académicas y administrativas.
3. *Control*: todas las sesiones sin excepción cuentan con una orden del día y material de apoyo para llevarla a cabo, el cual será previamente revisado en sesión plenaria con un grupo de asesores. Se toma asistencia de los docentes para contemplar que se involucran en las actividades que organiza la institución educativa; y esto es considerado en el indicador de actitud en la evaluación docente.
4. *Ejecución de los programas de capacitación*: se imparten en su mayoría mediante sesiones donde se calendariza las sesiones que cada asesor académico realizará, la temática, horario y liga de acceso a la sesión. También se llevan a cabo sesiones presenciales que, por lo regular son para los docentes de nuevo ingreso y en los que participan tanto el responsable del programa educativo como el asesor académico.
5. *Seguimiento de la capacitación*: al finalizar la sesión el moderador pregunta a los asistentes, si la sesión fue de utilidad y si desean seguir siendo convocados a futuras sesiones. Adicionalmente se comparte la liga de la grabación para que aquellos docentes que no pudieron asistir la revisen o en su defecto a quienes asistieron, refuercen lo visto en cualquier momento al consultar la grabación en caso de dudas.
6. *Evaluación cualitativa*: las sesiones son llevadas a cabo por un asesor académico y es acompañado por otro asesor de diferente programa educativo que modera la sesión, apoya a responder las dudas y mide de manera cualitativa el desempeño de los docentes con base en el número de dudas que tiene y la temática de estas.

El plan de capacitación debe ser planificado, ejecutado y evaluado, que como se comentó, se lleva a cabo por el propio docente con el acompañamiento del asesor académico y se evalúa el desempeño del docente con la finalidad de mejorar las competencias del docente y, por tanto, mejorar el desempeño de la organización al alinear los objetivos generales de la institución educativa con los resultados obtenidos por los docentes.

Chiavenato (2009) indica que, “la capacitación constituye el núcleo de un esfuerzo continuo, diseñado para mejorar las competencias de las personas y, en consecuencia, el desempeño de la organización. Se trata de uno de los procesos más importantes de la administración de los recursos humanos”.

Respecto al marco legal de la capacitación en México, podemos mencionar a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y la Ley Federal de Trabajo (LFT), con fundamento en los siguientes artículos:

Artículo 123 de la Constitución, en su fracción XIII indica que las empresas, cualquiera que sea su actividad, estarán obligadas a proporcionar a sus trabajadores, capacitación o adiestramiento para el trabajo.

Artículo 132 de la LFT menciona las obligaciones de los patrones, entre ellas, la fracción XV que indica proporcionar capacitación y adiestramiento a sus trabajadores.

La LFT regula la productividad, formación y capacitación de los trabajadores en los siguientes artículos a saber:

Artículo 153-A. Los patrones tienen la obligación de proporcionar a todos los trabajadores, y éstos a recibir, la capacitación o el adiestramiento en su trabajo que le permita elevar su nivel de vida, su competencia laboral y su productividad, conforme a los planes y programas formulados, de común acuerdo, por el patrón y el sindicato o la mayoría de sus trabajadores.

Artículo 153-B. La capacitación tendrá por objeto preparar a los trabajadores de nueva contratación y a los demás interesados en ocupar las vacantes o puestos de nueva creación.

Podrá formar parte de los programas de capacitación el apoyo que el patrón preste a los trabajadores para iniciar, continuar o completar ciclos escolares de los niveles básicos, medio o superior.

Artículo 153-C. El adiestramiento tendrá por objeto:

- I. Actualizar y perfeccionar los conocimientos y habilidades de los trabajadores y proporcionarles información para que puedan aplicar en sus actividades las nuevas tecnologías que los empresarios deben implementar para incrementar la productividad en las empresas;
- II. Hacer del conocimiento de los trabajadores sobre los riesgos y peligros a que están expuestos durante el desempeño de sus labores, así como las disposiciones contenidas en el reglamento y las normas oficiales mexicanas en materia de seguridad, salud y medio ambiente de trabajo que les son aplicables, para prevenir riesgos de trabajo;
- III. Incrementar la productividad; y
- IV. En general mejorar el nivel educativo, la competencia laboral y las habilidades de los trabajadores.

Artículo 153-D. Los trabajadores a quienes se imparta capacitación o adiestramiento están obligados a:

- I. Asistir puntualmente a los cursos, sesiones de grupo y demás actividades que formen parte del proceso de capacitación o adiestramiento;
- II. Atender las indicaciones de las personas que impartan la capacitación o adiestramiento, y cumplir con los programas respectivos; y
- III. Presentar los exámenes de evaluación de conocimientos y de aptitud o de competencia laboral que sean requeridos.

Para dar una métrica de las características con las que debe contar el docente para

poder tener un mejor desempeño, se deben considerar los siguientes conceptos: el talento, capacidad, aptitud, actitud y competencia en el ámbito laboral y educativo.

Dubrin A. (2008) sostiene que las personas que tienen un gran *talento* para organizar su tiempo y esfuerzo suelen experimentar menos conflictos en el trabajo. Por ello, es recomendable que el docente realice sus actividades de forma diaria a fin de no atrasarse en el trabajo y de esta manera los estudiantes estarán atendidos, acompañados y se resolverán las dudas.

La capacidad intelectual o inteligencia es definida por Dubrin A. (2008) como la capacidad de adquirir y aplicar el conocimiento, incluyendo la solución de problemas. La capacidad intelectual incluye cuatro aspectos importantes:

1. Inteligencia tradicional: se compone de la aptitud mental independiente.
2. Inteligencia práctica: capacidad de desarrollar tareas relacionadas con el trabajo académico que contempla la teoría de la triple inteligencia la cual sostiene que se conforma por tres subtipos: *analítico* para resolver problemas difíciles; el *emotivo* para la imaginación y la combinación de cosas de manera novedosa; y el *práctico* que se requiere para adaptar el entorno a las propias necesidades.
3. Inteligencias múltiples: las personas saben y comprenden el mundo en maneras claramente diferentes y aprenden de distintas maneras.
4. Inteligencia emocional: son las cualidades como la de comprender los propios sentimientos, sentir empatía por los demás y controlar las emociones para mejorar la vida.

De igual forma, Dubrin A. (2008) menciona siete factores que contribuyen a la aptitud mental general como lo es la comprensión verbal, fluidez léxica, agudeza numérica, percepción del espacio, memoria, velocidad de percepción y razonamiento inductivo. La actitud debe ser en todo momento positiva para ayudar a eliminar las barreras de la comunicación.

Comellas (2002, p. 19), define a la competencia en el ámbito laboral y educativo como aquella habilidad que permite la ejecución correcta de una tarea, lo que implica tanto la posesión de ciertos conocimientos como la práctica en la resolución de tareas, por lo que se dice que una persona es competente cuando es capaz de “saber, saber hacer y saber estar” mediante un conjunto de comportamientos (cognitivos, psicomotores y afectivos) que le permiten ejercer eficazmente una actividad considerada generalmente como compleja. De esta manera, el docente virtual debe contar con la mejor disposición para desarrollar sus aptitudes y actitudes para fortalecer sus competencias, capacidades y talentos.

PROCEDIMIENTO GENERAL DE LA INDUCCIÓN

Dessler (1991), define la inducción como un procedimiento que permite proporcionar a los trabajadores información básica sobre la empresa, información que necesita para desempeñar satisfactoriamente sus labores. Por su parte, Stoner (1990), define la

inducción como aquellas actividades tendientes a facilitar el ingreso de un individuo en la organización y proporcionarle información acerca de ello. La inducción proporcionada al inicio permitirá al trabajador saber a qué se dedica la empresa, sus metas, valores, su marco histórico, misión, visión, programas y políticas de la empresa, por lo que el trabajador podrá desempeñar y manejarse con facilidad dentro y fuera de la empresa.

La inducción la realiza el responsable del programa educativo que es su jefe inmediato y es quien realiza su selección, asignación y reasignación de asignatura; generalmente se imparte en pocas horas estableciendo la forma de trabajo en el aula virtual y deberá considerar lo siguiente:

1. Con base en el proceso de selección de docentes, el candidato debe acreditar un curso de inducción y solo si lo acredita pasará a la bolsa de docentes asignables.
2. De acuerdo con el perfil del docente y con base a las asignaturas que conforman la malla curricular, se selecciona al docente y se le asigna la materia.
3. Es citado para la inducción ya sea de manera presencial o mediante una liga de sesión sincrónica y se le dé a conocer el portal de la institución y la plataforma educativas.
4. Se le indica los lineamientos de trabajo contenidos en el reglamento escolar, código de ética y en el portal de internet.
5. Se le indica la forma de trabajo en el aula.
6. Se le muestra el aula virtual y se le explica cada apartado.
7. Es importante que todas las dudas del docente queden aclaradas para que las actividades iniciales puedan ser realizadas sin problemas.

PROCEDIMIENTO GENERAL DE LA CAPACITACIÓN

La capacitación es realizada por el asesor académico, quien acompañará al docente durante todo el curso y evaluará su desempeño académico; por lo que deberá contemplar:

1. El asesor académico envía una carta de presentación y bienvenida al docente, donde le da a conocer aspectos generales de la forma de trabajo.
2. El asesor le comunica los principales aspectos que deberá cumplir su planeación didáctica y le comparte el formato correspondiente al programa educativo, así como, el calendario del curso.
3. El asesor le comunica los principales aspectos a considerar en la retroalimentación de las actividades enviadas por los estudiantes.
4. El asesor programa la sesión inicial de capacitación e invita a todos los docentes mediante un correo donde comparte la temática, horario y liga para acceder a la sesión sincrónica. Se le especifica que puede acceder además del equipo de cómputo, mediante tablet o celular.
5. El asesor notifica al moderador de la sesión para confirmar la puntual asistencia,

ya que es quien inicia la sesión y realiza las pruebas de audio y video.

6. El asesor prepara el material que ocupará en la sesión de capacitación, contemplando los indicadores de la evaluación docente.
7. Previo a la sesión, el asesor académico prepara en el equipo de cómputo el material adicional que mostrará en la sesión y abre las aulas que mostrará como parte del acceso remoto a las aulas y ver en tiempo real las dudas que pudieran tener los docentes.
8. En la sesión de inicio se dan a conocer los puntos que le serán evaluados y la forma en que deberán trabajar para no afectar su desempeño docente en la evaluación. Se les indican las principales normas y políticas y las particularidades del programa educativo. (En caso de que el asesor tenga asignado varios programas educativos, se programa una sesión independiente para evitar confusiones).
9. Posterior a la sesión de capacitación de inicio, se programan sesiones de diferentes temáticas para reforzar la práctica académica de los docentes.

La capacitación se impartirá como parte de un conjunto de temáticas que pueden ser reforzados de manera personalizada en caso de que algún docente lo requiera (regularmente se imparte para los docentes de nuevo ingreso). Las temáticas contemplan:

1. Filosofía de la institución educativa
2. Herramientas del aula virtual
3. Elaboración de la planeación didáctica
4. Retroalimentación efectiva
5. Monitoreo y retroalimentación de foros
6. Estrategias de retención, recuperación, regularización y motivación de estudiantes
7. Indicadores de la evaluación docente

Las capacitaciones se realizan con acceso remoto al aula y en vivo se ejemplifica lo que se espera que realicen para cada temática; de tal suerte que el docente conozca el procedimiento, lo fortalezca y automatice para que en los próximos bloques solo se enfoque en sus áreas de oportunidad o en dudas en específico.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL DOCENTE EN LÍNEA

El objetivo de la capacitación será lograr que el docente se adapte con el ejercicio adecuado de sus funciones o la ejecución de una o varias tareas específicas dentro de la institución educativa; por tanto, para que el docente virtual tenga un buen desempeño en el aula, el asesor académico que lo acompaña en el curso escolar, debe evaluar ciertos indicadores que garantizan que si el docente se compromete en seguir la normatividad establecida por la institución, y se espera que su desempeño sea mejor en cada ciclo

escolar y así, el promedio de su evaluación deberá elevarse y no bajar de 90/100, donde 100 es la calificación máxima a obtener.

Los indicadores que serán observados en el desempeño del docente contemplan lo siguiente:

- 30% Planeación didáctica publicada en tiempo y forma con instrucciones claras y detalladas considerando la complejidad de las actividades de aprendizaje.
- 20% Retroalimentación efectiva donde se indique al estudiante las áreas de oportunidad e indicaciones para mejorar la actividad, propiciando la apropiación del conocimiento y, por ende, el aprendizaje significativo.
- 10% Seguimiento y monitoreo de los foros colaborativos, tanto de avisos, de dudas y de las actividades ponderables en el calificador.
- 10% Herramientas tecnológicas como la herramienta para realizar las videoconferencias, envío de correos y mensajes por medio del aula, entre otras.
- 10% Estrategias de retención, recuperación, regularización y motivación de estudiantes.
- 10% Actitud del docente que considera que desde el inicio del curso se incorpore en tiempo, realizar sus actividades conforme se le solicitan, en tiempo y forma y la honestidad en la presentación de las evidencias de trabajo en su informe final.
- 10% Actividades de cierre de curso que contempla el concluir de calificar y las actividades administrativas como el envío en tiempo informe final, el gráfico de actividad del docente, el formato de calificaciones de cierre y el calificador
- 5% Actividades adicionales como construir y revisar exámenes extraordinarios, preparar material de apoyo, participar como ponente, entre otras. Este puntaje es adicional al 100% de lo anteriormente citado.

El seguimiento de los docentes se realiza con base en los registros históricos de cada ciclo escolar en los que fue asignado el docente; lo cual, ayuda para formar la trayectoria académica y como historial para revisar su desempeño.

RESULTADOS

Los beneficios de la capacitación de los docentes en línea se muestra al mejorar la relación del jefe con el subordinado, eleva la moral del docente ya que el asesor académico le indicará los puntos finos del programa educativo y de la asignatura y se disminuye el temor del docente a cometer errores; incrementa la productividad al darle a conocer las herramientas dentro del aula con las que puede trabajar y facilitar su trabajo; aumenta la calidad del trabajo realizado ya se le indica la responsabilidad de formar profesionistas con altos conocimientos; cuando se le da a conocer al docente el funcionamiento del aula y la normatividad se sentirá más confiado y tendrá mayor satisfacción con su puesto; además

de adquirir nuevos conocimientos que le proporcionen un sentido de progreso en cada curso.

El docente tendrá mayor productividad con la capacitación que recibió y habrá una automatización de los flujos de los diferentes procesos que deberá realizar en cada curso; por esto, el compromiso del docente es fundamental para no limitar el rendimiento y productividad de otras funciones; por ejemplo; si el docente no envía mensajes de recuperación durante los primeros días del curso a los estudiantes que no realicen actividades, serán dados de baja; por otro lado, si no envía mensajes de retención, los estudiantes pueden dejar de participar e incluso no acreditar la asignatura, bloqueando así el proceso de la comunicación y el uso de herramientas como la videoconferencia para retroalimentar y aclarar dudas de los estudiantes.

Mientras el docente sea más productivo se verá un mejor desempeño de sus labores impactando la calidad del trabajo del docente y el aprendizaje de los estudiantes, lo cual elevará la calidad de las entregas, mejorará las calificaciones y la eficiencia terminal del grupo, misma que es asociada con la retención de estudiantes; esto último, nos lleva a que la institución educativa dará mejor servicio y se consolidará como una institución educativa de alto renombre y de cumplir con la misión de formar estudiantes y profesionistas con conocimientos sólidos.

La inducción al puesto y la permanente capacitación del docente permite que la evaluación del desempeño sea alta ya que de inicio se conoce las funciones y actividades a realizar, así como el uso y manejo de las herramientas del aula virtual; por tanto, se espera que dicha evaluación sea de 90 puntos de 100. En la figura 1, se muestra el estimado máximo a obtener en puntaje respecto a la evaluación del trabajo realizado por un docente que no cuenta con inducción y capacitación inicial; lo cual, sería como máximo 70 puntos; al implementar el programa de apoyo docente se espera que suba el nivel de atención y dominio del ambiente virtual en un promedio de 80 puntos y, por último, la meta esperada que será de un desempeño adecuado con al menos 90 puntos.

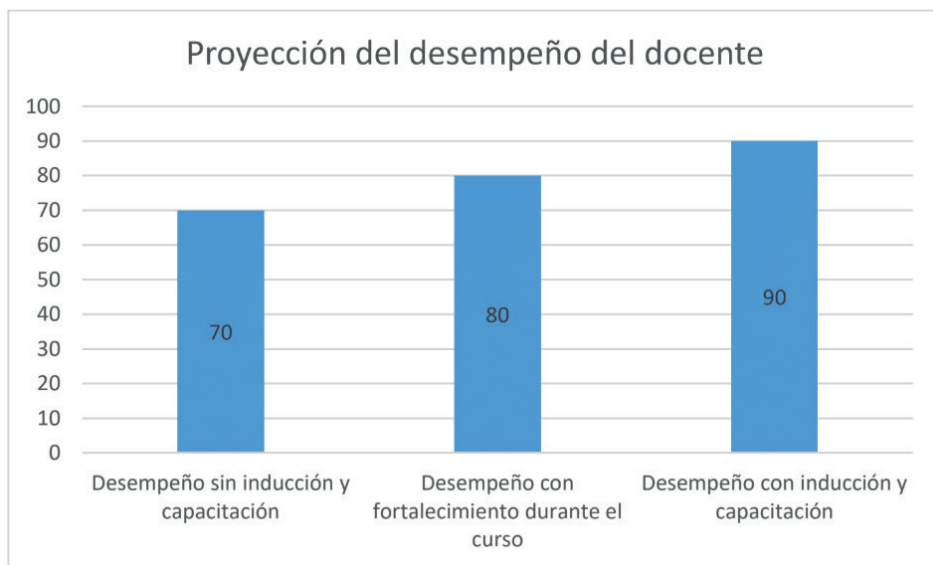


Figura 1. Representación gráfica de la proyección del desempeño del docente. Elaboración propia.

La inducción al puesto y la capacitación permanente permitirá que se potencialice el talento de los docentes a fin de contar con una mejor formación y perfeccionamiento de sus competencias, desarrollando sus capacidades, habilidades y aptitudes; por lo que, una actitud positiva será la clave para lograr el objetivo específico del docente y en general, de la institución educativa.

CONCLUSIÓN

El docente debe contar en todo momento con una actitud positiva con todos los actores de institución educativa a fin de poder comunicarse asertivamente con sus estudiantes, lograr explicarse y generar conocimiento; respecto al asesor académico, debe poder aceptar las recomendaciones que se le generan para mejorar su práctica educativa.

La capacitación del recurso humano tiene un efecto positivo en los docentes virtuales; lo cual, se muestra mediante cambios de comportamiento y actitud, ya que se les transmite información esencial y les permite adquirir nuevas habilidades y, por lo tanto, desarrollarse, tener mejor desempeño y una mejor evaluación de desempeño académico.

La supervisión del personal se facilita con la capacitación al orientar respecto a lo que se espera que realice y que dé seguimiento; y esto, elevará la calidad del trabajo desempeñado y, por tanto, beneficiará a los estudiantes; además se generan relaciones interpersonales con condiciones de trabajo satisfactorias, impactando positivamente el clima organizacional.

Dentro del plan de capacitación de la Institución educativa, se debe contemplar que

el docente en línea reciba la inducción y capacitación de su puesto, la cual debe darse al inicio de la relación laboral y posteriormente deberá recibir sesiones de reforzamiento conforme permanezca en la institución; con la finalidad de elevar su nivel de conocimientos, habilidades y dar a conocer las novedades que permitan promover su desarrollo profesional.

Los beneficios del programa de capacitación se visualizan en dos vertientes: para el docente ya que le permite tener confianza en lo que realiza en el aula y le permite ser asertivo y tomar mejores decisiones y tener estabilidad emocional; y, por otro lado, se beneficia la institución educativa al tener a su recurso humano capacitado para brindar un servicio de calidad a los estudiantes de cada programa educativo.

RECONOCIMIENTO

Este trabajo está realizado dentro del marco de la maestría en administración de recursos humanos de la Universidad de Londres.

REFERENCIAS

Cámara de diputados. **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**. Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>

Cámara de diputados. **Ley Federal de Trabajo**. Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lft.htm>

Chiavenato, I. (2009). **Gestión del talento Humano**. México, D.F.: McGraw Hill.

Comellas, M. J. (Comp.). (2002). **Las competencias del profesorado para la acción tutorial**. Barcelona: Praxis.

Cruz-Meléndez, Christian; (2019). **Entendiendo la interdisciplinariedad como factor clave en la enseñanza y práctica del Gobierno Electrónico**. Revista Estudios Políticos, núm. 46 (enero-abril, 2019), Pag. 125-149.

Dessler, G. (1991). **Administración de personal**. México, México: Prentice Hall.

Dessler, G. (2015). **Administración de recursos humanos**. México, México: Pearson.

Dubrin A. (2008). **Relaciones humanas**. Comportamiento humano en el trabajo. México, D.F.: Pearson. Prentice Hall.

Jasso, J. (2004) **Tecnología y organizaciones: consideraciones acerca de una propuesta teórica de la innovación** en Revista del Colegio de San Luis, Año VI, No.18 San Luis Potosí: El Colegio de San Luis

Plan nacional de paz y seguridad 2018-2024. Recuperado de: https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2018/11/PLAN-DE-PAZ-Y-SEGURIDAD_ANEXO.pdf

Stoner, J. (1990). **Administración**. México: Prentice Hall.

CRITERIOS DE CALIDAD QUE DEBEN TENER LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

Data de submissão: 06/06/2023

Data de aceite: 03/08/2023

Victor René García Peña

Institución Educativa, Universidad Laica
“Eloy Alfaro de Manabí”
Ciudad – Estado, Santo Domingo -
Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-3088-3559>

Alex Bladimir Mora Marcillo

Institución Educativa, Universidad Laica
“Eloy Alfaro de Manabí”
Ciudad – Estado, Manabí - Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-0883-4603>

Carlos Vinicio López Rodríguez

Institución Educativa, Universidad Laica
“Eloy Alfaro de Manabí”
Ciudad – Estado, Santo Domingo -
Ecuador
<https://orcid.org/0000-0003-3434-3768>

Wilter Unversy Romero Intriago

Institución Educativa, Universidad Laica
“Eloy Alfaro de Manabí”
Ciudad – Estado, Santo Domingo -
Ecuador
<https://orcid.org/0009-0000-2746-5199>

Cesar Augusto Sinchiguano Chiriboga

Institución Educativa, Universidad Laica
“Eloy Alfaro de Manabí”
Ciudad – Estado, Manabí - Ecuador
<https://orcid.org/0009-0007-1774-8129>

Patricia Elizabeth Vera Calderon

Institución Educativa, Unidad Educativa
Fiscal “Eladio Roldós Barreiro”
Ciudad – Estado, Santo Domingo -
Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-3890-3307>

Jéssica Yadira Macías García

Institución Educativa, Unidad Educativa
Fiscal “Eladio Roldós Barreiro”
Ciudad – Estado, Manabí - Ecuador
<https://orcid.org/0009-0000-0507-4605>

RESUMEN: La adopción y uso de la web en educación ha sido relativamente rápido, tomando distintas formas, dentro de las que se destacan los entornos virtuales de aprendizaje. Sin embargo, algunas veces no se aplican de forma adecuada los criterios de calidad, con base en esta problemática se ha desarrollado la presente investigación, la cual tuvo por objetivo determinar criterios de calidad para entornos virtuales de aprendizaje establecidos durante la década 2010-2020. Metodológicamente, se realizó una investigación de alcance descriptivo, con diseño documental bibliográfico. La información se recolectó a través de fuentes documentales disponibles en la web,

seleccionando ocho artículos de revistas indexadas, como unidad de análisis se consideró el tema. Como resultado se presentó un cuadro con la descripción de criterios de calidad establecidos por ocho investigaciones en la década 2010-2020. Como consideración final, se destaca que la calidad no es un estatus que se alcanza para dejar de buscarla, por el contrario, implica enrumbar a la institución educativa en una carrera de construcción permanente. Se determinó que durante esta década se hace énfasis en criterios de calidad vinculados con dos categorías específicas relacionadas con los procesos comunicacionales y los didácticos.

PALABRAS-CLAVE: Entornos virtuales de aprendizaje, criterios de calidad, procesos comunicacionales, procesos didácticos.

QUALITY CRITERIA THAT VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS MUST HAVE

ABSTRACT: The adoption and use of the web in education has been relatively fast, taking different forms, among which virtual learning environments stand out. However, sometimes the quality criteria are not applied adequately, based on this problem the present investigation has been developed, which aimed to determine quality criteria for virtual learning environments established during the 2010-2020 decade. Methodologically, an investigation of descriptive scope was carried out, with a bibliographic documentary design. The information was collected through documentary sources available on the web, selecting eight articles from indexed journals, the topic was considered as the unit of analysis. As a result, a table was presented with the description of quality criteria established by eight investigations in the 2010-2020 decade. As a final consideration, it is highlighted that quality is not a status that is reached to stop looking for it, on the contrary, it implies directing the educational institution in a career of permanent construction. It was determined that during this decade emphasis is placed on quality criteria linked to two specific categories related to communication and didactic processes.

KEYWORDS: Virtual learning environments, quality criteria, communication processes, didactic processes.

INTRODUCCIÓN

El sector educativo ha encontrado en la web un excelente aliado para subsanar las limitantes geográficas y temporales de estudiantes y docentes que los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje llevan implícito, cambiando a la vez, el concepto de educación a distancia. Su adopción y uso ha sido relativamente rápido, sobre todo en el contexto actual de la situación sanitaria causada por COVID-19, donde tanto docentes como estudiantes han tenido que enfrentar el reto de incorporarlos a las prácticas educativas, tomando distintas formas dentro de los procesos, donde se destacan los entornos virtuales de aprendizaje (EVA).

Un EVA es definido como “el conjunto de entornos o espacios de interacción, sincrónica y asincrónica donde, con base en un programa curricular, se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje” (Quesada, 2013, p. 342). Además, es virtual “ya que el proceso de enseñanza aprendizaje se lleva a cabo en línea, es decir, sin la presencia física

del docente o estudiante”. (Quesada, 2013, p. 338).

Aunque los EVA no son recientes, muchos docentes en distintos niveles de educación siguen adoptando estilos presenciales de praxis educativa; en sus conocimientos, actitudes y prácticas, insertan sus didácticas particulares y el estudiante aún sigue concibiéndose como un receptor pasivo de conocimientos (Pando, 2018). Algunos educadores no consideran que el modo de aprender de los educandos está siendo modificado por el uso de una variedad de recursos digitales basados en la web. Estos cambios afectan a todo el sistema educativo, lo que supone nuevos entornos de aprendizaje, y requiere, nuevos enfoques para entenderlos, diseñarlos y gestionarlos (Marques, 2011).

El ambiente de aprendizaje en un EVA se crea sobre plataformas virtuales, de modo que estas deben disponer de los elementos necesarios para lograr un aprendizaje de calidad, donde los estudiantes puedan construir sus conocimientos, comunicándose y colaborando con profesores y sus otros compañeros. Gran parte de los EVA poseen herramientas suficientes para desarrollar con cierta calidad las acciones formativas, sin embargo, pueden presentar limitaciones y problemas que afecten directamente a la calidad de las mismas.

Esto hace que un aspecto importante a considerar para su uso adecuado, sean los criterios de calidad, definidos como aquellos elementos fundamentales para asumir que el entorno está bien estructurado, que permite validar si el curso realmente aporta conocimiento al estudiante y evaluar el proceso educativo desarrollado de forma virtual (Álvarez, Alarcón y Callejas, 2016). Con el fin de evaluar la calidad de los sistemas de información aplicados por las organizaciones en general y por la educación en particular, y buscar su mejoramiento, se han desarrollado normas técnicas internacionales, tales como la norma técnica ISO/IEC 25000 SQuaRE (System and Software Quality Requirements and Evaluation), la cual establece criterios para la especificación de requisitos de calidad de productos software, sus métricas y evaluación. (ISO/IEC 25000, 2014).

Sin embargo, durante las últimas décadas, se han generado una amplia diversidad de EVA con estructuras cada vez más complejas, realizadas en muchos casos de forma intuitiva, adoptando variados enfoques psicopedagógicos, usos y métodos de producción. Además, un cierto número de investigadores se han dedicado a proponer una gran variedad y heterogeneidad de indicadores que permiten evidenciar la calidad de estos recursos (Aguilar, et al., 2014), algunos de ellos basados en las normas técnicas ISO/IEC 25000 y otros asumiendo lineamientos diferentes; es por esta razón que se desarrolla la presente investigación, la cual tiene por objetivo: determinar criterios de calidad para entornos virtuales de aprendizaje establecidos durante la década 2010-2020.

METODOLOGÍA

Fue realizada mediante una investigación de alcance descriptivo, la cual tiene como

finalidad conocer elementos, criterios, características, atributos, relaciones o componentes del objeto de estudio. Su diseño fue documental bibliográfico, debido a que se hacen revisiones bibliográficas consideradas reveladoras del fenómeno en estudio (Muñoz, 2015), esto es, centrada en determinar criterios de calidad para entornos virtuales de aprendizaje establecidos durante la década 2010-2020. Esto es posible ya que existen estudios e investigaciones que permiten identificar lo buscado.

El universo de estudio consistió en documentos asociados a criterios de calidad para entornos virtuales de aprendizaje, tales como artículos publicados en revista científicas reconocidas, memorias de eventos y blogs, de acuerdo con la información obtenida a través de la navegación en Internet. Los documentos fueron localizados en bases de datos como EBSCO, ERIC, Scielo, Redalyc, Dialnet, Latindex o Google Académico.

Luego de la búsqueda de los documentos sólo se seleccionaron artículos en texto completo y de los últimos diez años (2010-2020). Los cuales fueron ocho investigaciones. Se identificaron las fuentes especializadas, descartando aquellos que no cumplieran con los criterios de selección establecidos anteriormente. Como unidad de análisis se consideró el tema, en esta investigación se trata el tema: criterios de calidad para entornos virtuales de aprendizaje.

Luego de realizar una primera lectura de los resultados de investigaciones, de los ocho artículos científicos seleccionados, se identificaron y establecieron las categorías para describir la información correspondiente.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se detallan a continuación los resultados de la determinación de criterios de calidad para entornos virtuales de aprendizaje establecidos durante la década 2010-2020, y su respectiva discusión. Para ello se presenta el cuadro 1.

Autor (es) (año)	Criterios de calidad	Descripción
Belloch (2010)	Calidad técnica	Características técnicas que han de garantizar solidez y estabilidad de los procesos de gestión y de enseñanza aprendizaje.
	Calidad organizativa y creativa	Potencialidades organizativas y creativas para el adecuado desarrollo de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje.
	Calidad comunicacional	Posibilidades de comunicación sincrónica y asincrónica entre todas las personas involucradas en la acción formativa, incorporando elementos que faciliten el conocimiento entre los estudiantes
	Calidad Didáctica	Posibilidad de incorporar actividades en la acción formativa que permitan integrar de forma coordinada metodologías diversas apoyadas en los principios de aprendizaje de las teorías conductistas, cognitivistas y constructivistas.
Ardila (2011)	Acuerdo con los compromisos del curso	Adecuada planificación previa. Incluye indicadores en los que se han combinado la medida de todos aquellos aspectos que deben incluir la correcta planificación
	Interacción con materiales y recursos	Incluyen la incidencia de variables como las estrategias pedagógicas y habilidades didácticas, aunadas a la capacidad del docente para ejemplificar, utilizar recursos y orientar aprendizajes. Incluye indicadores destinados a medir las posibilidades de acceso a recursos de calidad y de alto valor tecnológico que tienen los estudiantes.
	Reconocimiento del aprendizaje percibido	Incluyen indicadores que integran el quehacer docente en la formación en ambientes virtuales y sus habilidades para generar hábitos de estudio en aprendizajes colaborativo, significativo y autónomo.
	Empatía con el entorno virtual	Relativos a la interacción entre alumnos y el profesorado y el sentimiento de comunidad.
	Aceptación de los fundamentos académicos	Se concretan en la presentación explícita de los objetivos, la programación de actividades de enseñanza y aprendizaje sincrónica y asincrónica, las competencias del egresado y el ritmo de avance académico.
Francisco (2012)	Aprendizaje logrado por estudiantes	Resultados obtenidos en la evaluación de los aprendizajes.
	Planificación	Manera de utilizar los recursos disponibles con el mínimo de errores

Romero y Vera (2014)	Funcionalidad	Basados en niveles de aceptación de valores, metas y productos de las instituciones
	Eficacia	Se apoya en la evaluación del producto, tomando como instancia de referencia las metas y objetivos del sistema o de la institución.
	Eficiencia	Se apoya en la valoración de los costos de todo orden (personales, temporales, sociales, materiales, económicos, entre otros) que suponen los resultados obtenidos.
	Disponibilidad	Coherencia entre los objetivos propuestos por la institución y los recursos materiales, humanos y económicos de los que puede disponerse al iniciar el proceso.
	Información	Referido a la difusión de la información de manera adecuada, para que resulten indicadores reales y conocidos por la comunidad involucrada.
	Innovación	Coherencia entre el listado de mejoras precisas, y la decisión de innovar. Se debe proponer nuevas metas, proceso y entradas que mejoren los puntos débiles detectados.
Aguilar, Ayala, Lugo y Zarco (2014)	Facilidad de uso	Referido a la facilidad de acceso a materiales complementarios, anexos o glosarios que enriquecen los contenidos. También al manejo del entorno.
	Calidad del entorno visual	Deben conservar la legibilidad, el uso de imágenes y diagramas, el orden y la estructura de la información.
	Interacción	Relacionada con la comunicación eficiente y eficaz entre los usuarios.
Djouab y Bari (2016)	Funcionalidad	Permite determinar si el contenido es centrado en el alumno, la granularidad, accesibilidad, el aprendizaje cooperativo, si el contenido es atractivo, la personalización y la interactividad.
	Confiabilidad	Relacionada con la disponibilidad.
	Eficiencia	Relacionada con la distribución rápida de sistemas e-learning.
Díaz y Valderrama (2018)	Comunicación	Permite la interacción entre el software y el usuario a través de diferentes canales, el objeto principal es respaldar y ofrecer mayor calidad al proceso de comunicación.
	Facilidad estética	Identifica que el contenido y estructura se encuentren bien balanceados, teniendo en cuenta los recursos estéticos necesarios para presentar al usuario un ambiente armonioso.
	Operatividad	Capacidad del software para cumplir las funciones que ha establecido el cliente al dar inicio al proyecto (requisitos funcionales).
	Facilidad de uso	Identifica las características que influyen en el esfuerzo requerido para el uso y evaluación individual de su utilización por un grupo de usuarios.
	Aprendizaje	Se establece de qué manera los usuarios evalúan e interactúan con el producto a través del grado de asimilación de conocimientos.
	Facilidad de comprensión	Capacidad del módulo o componente de software para permitir al usuario del sistema comprender si es adecuado, y cómo puede usarse en tareas y condiciones de uso específico.
	Entrenamiento	Capacidad para permitir al desarrollador o usuario del sistema interactuar con él y controlarlo, facilitando su adaptabilidad.
Documentación	Permite conservar la historia de su manejo, facilitando la utilización por parte de los usuarios. Puede estar representada en manuales (usuario, programador y aun en el código de la aplicación).	

Cocunubo, J., Parra, J., y Otálora, J. (2018)	Facilidad Pedagógica	Referida a la facilidad de aprendizaje, el uso del Modelo de aprendizaje colaborativo, la evaluación del aprendizaje, del contenido pedagógico, los materiales de aprendizaje, repositorios y herramientas de comunicación, retroalimentación o Feedback.
	Facilidad de Entendimiento o Comprensibilidad	Permite observar la interfaz de usuario perfiles estudiante/ maestro, la navegabilidad, personalización, estructura, navegación y flexibilidad.
	Facilidad de uso u operabilidad	Relacionado con la recuperabilidad, el manejo de errores y la tolerancia a fallos.
	Facilidad de Ayuda	Evalúa soporte, estructura de manuales, documentación y sistema tutorial.
	Accesibilidad Técnica	Permite observar los requerimientos técnicos y estándares
	Grado de atracción o atractividad	Relacionado con la motivación.
	Adherencia a normas o convenciones o Conformidad	Permite evaluar derechos digitales y estándares.

Cuadro 1.

Criterios de calidad para entornos virtuales de aprendizaje durante la década 2010-2020

Fuente: Elaboración propia (2020) a partir de los autores referenciados.

En el cuadro 1 puede notarse la variada cantidad de propuestas de modelos de evaluación de calidad, donde cada uno de estos ocho artículos escogidos presenta indicadores distintos tanto en cantidad como en aspectos considerados. Al realizar un análisis, se pueden ver puntos de coincidencia, tales como dos categorías emergentes relacionadas con procesos comunicacionales y didácticos, presentes de forma implícita o explícita en todos ellos.

PROCESOS COMUNICACIONALES

Con relación a la categoría procesos comunicacionales, Belloch (2010) plantea el criterio calidad comunicacional, donde destaca que el EVA debe brindar la posibilidad de comunicación tanto sincrónica como asincrónica, por su parte Ardila (2011) lo destaca implícitamente como un elemento transversal relativo a la calidad de la interacción docente – alumno.

Francisco (2012), tampoco lo plantea de forma explícita, pero si implícitamente en el proceso de evaluación de los aprendizajes. Romero y Vera (2014), lo determinan directamente en el criterio Información, destacando la difusión de la información de manera adecuada. Aguilar, Ayala, Lugo y Zarco (2014), definen el criterio Interacción, como aquel relacionado con la comunicación eficiente y eficaz entre los usuarios.

Djouab y Bari (2016), lo expresan indirectamente en la funcionalidad, mediante

la evaluación de la interactividad. Por su parte, Díaz y Valderrama (2018) determinan el criterio comunicación, el cual permite determinar la interacción entre el software y el usuario a través de diferentes canales. Cocunubo, J., Parra, J., y Otálora, J. (2018) lo contemplan implícitamente dentro del criterio facilidad pedagógica, donde refieren la evaluación de herramientas de comunicación.

PROCESOS DIDÁCTICOS

La categoría procesos didácticos, es determinada por estos investigadores con mayor relevancia, al respecto Belloch (2010) determina el criterio Calidad Didáctica, definido como la posibilidad de incorporar actividades en la acción formativa que permitan integrar de forma coordinada metodologías diversas apoyadas en los principios de aprendizaje.

Ardila (2011) lo implica en todos sus criterios, esto es, con relación al acuerdo con los compromisos del curso, destaca el importante rol de la correcta planificación, en el criterio Interacción con materiales y recursos hace énfasis en las habilidades didácticas del docente, aquí incluye indicadores destinados a medir las posibilidades de acceso a recursos de calidad; en cuanto al criterio reconocimiento del aprendizaje percibido, incluye indicadores que evalúan el quehacer docente en la formación en ambientes virtuales y sus habilidades para generar hábitos de estudio en aprendizajes colaborativo, significativo y autónomo; para el criterio empatía con el entorno virtual, destaca la calidad que debe evidenciar la interacción entre alumnos y el profesorado; y con relación a la aceptación de los fundamentos académicos, determina la presentación explícita de los objetivos, la programación de actividades de enseñanza y aprendizaje sincrónica y asincrónica, las competencias del egresado y el ritmo de avance académico.

Francisco (2012) lo determina de forma implícita y resumida en sus dos criterios de calidad. Por su parte, Romero y Vera (2014) lo destacan en los criterios de eficiencia y eficacia, apoyados en indicadores como la evaluación del producto, que este caso constituye el aprendizaje, tomando como instancia de referencia las metas y objetivos. También lo evidencian en el criterio innovación, el cual lo relacionan con la retroalimentación del proceso.

Aguilar, Ayala, Lugo y Zarco (2014), lo determinan indirectamente en sus tres criterios, por ejemplo en la facilidad de uso contempla la facilidad del manejo de materiales y recursos; sin embargo, no contemplan explícitamente la calidad de los materiales con relación a la información suministrada. Djouab y Bari (2016), determinan los procesos didácticos de forma implícita en el criterio de funcionalidad, mediante el cual se determina si el contenido es centrado en el alumno, la granularidad, accesibilidad, el aprendizaje cooperativo, si el contenido es atractivo, la personalización y la interactividad.

Díaz y Valderrama (2018) lo expresan en el criterio Facilidad estética, mediante el cual es posible identificar que el contenido y su estructura se encuentren bien balanceados;

y en el criterio Aprendizaje, donde se establece de qué manera los usuarios evalúan e interactúan con el producto a través del grado de asimilación de conocimientos.

Por su parte, Cocunubo, J., Parra, J., y Otálora, J. (2018), determinan los procesos didácticos en el criterio Facilidad Pedagógica, mediante el cual se puede verificar la facilidad de aprendizaje, el uso del modelo de aprendizaje colaborativo, la evaluación del aprendizaje, del contenido pedagógico, los materiales de aprendizaje, repositorios y herramientas de comunicación, retroalimentación o Feedback.

CONSIDERACIONES FINALES

Como consideración final, se destaca que la calidad debe representar la piedra angular de todo proceso y sobre todo del educativo, el cual ha encontrado en la web un excelente aliado, logrando que el proceso de enseñanza y aprendizaje pueda enriquecerse a través de una experiencia altamente interactiva basado en tecnologías web.

La calidad no es un estatus que se alcanza para dejar de buscarla, por el contrario, implica enrumbar a la institución educativa en una carrera de construcción permanente. Los indicadores de calidad en los procesos de formación en ambientes virtuales incentivan la utilización y evaluación de la calidad; por esto, los análisis constantes de los EVA en cada institución proveen poderosas herramientas para comprender los fenómenos de éxito o fracaso en la formación con ambientes virtuales y tomar las acciones correctivas pertinentes.

Se destaca que la revisión documental desarrollada permitió determinar que durante la década 2010-2020 se hace énfasis en criterios de calidad vinculados con dos categorías específicas relacionadas con los procesos comunicacionales y los didácticos.

REFERENCIAS

Aguilar, I.; Ayala, J.; Lugo, O.; y Zarco, A. (2014). Análisis de criterios de evaluación para la calidad de los materiales didácticos digitales. *Revista CTS*, 25(9), 73-89.

Álvarez, A.; Alarcón, A. y Callejas, M. (2016). Comparación de modelos y estándares de evaluación de calidad para una plataforma de aprendizaje virtual. *Revista Actas de Ingeniería*, 2, 254-262. Disponible en <http://fundacioniai.org/actas>

Ardila, M. (2011). Indicadores de calidad de las plataformas educativas digitales. *Revista Educ. Educ*, 14(1), 189-206. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3647434.pdf>.

Belloch, C. (2010). Entornos virtuales de aprendizaje. Unidad de Tecnología Educativa (UTE). Universidad de Valencia. Disponible en <https://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA3.pdf>.

Cocunubo, J., Parra, J., & Otálora, J. (2018). Propuesta para la evaluación de Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje con base en estándares de Usabilidad. *TecnoLógicas*, 21(41), 135–147. DOI: <https://doi.org/10.22430/22565337.732>

- Díaz, E. y Valderrama, C. (2018). Evaluación de la usabilidad de los EVA (entornos virtuales de aprendizaje) a partir de la experiencia de usuarios aplicando lógica difusa. *Revista Vinculos: Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 15(2), 56-65. DOI: <https://doi.org/10.14483/2322939X.14006>
- Djouab, R., & Bari, M. (2016). An ISO 9126 Based Quality Model for the e-Learning Systems. *International Journal of Information and Education Technology*, 6, 370–375. DOI: <https://doi.org/10.7763/IJJET.2016.V6.716>
- Francisco, J. (2012). Calidad en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Compendium*, 29, 97 – 107.
- ISO/IEC 25000 (2014). Ingeniería de sistemas y software - Requisitos y evaluación de calidad de sistemas y software. Marzo de 2014. Edición N° 2. Ginebra-Suiza.
- Quesada, A. (2013). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: los recursos de la Web 2.0. *Revista de Lenguas Modernas*, (18), 337-350. Disponible en <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rIm/article/viewFile/12370/11624>
- Marqués, P. (2011). *Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones*. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/siyedu.htm>
- Muñoz, C. (2015). *Metodología de la investigación*. México: Oxford University Press.
- Pando, V. (2018). Tendencias didácticas de la educación virtual: Un enfoque interpretativo. *Revista Propósitos y Representaciones*, 6(1), 463-505. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.167>
- Romero, L. y Vera, M. (noviembre de 2014). Generación de Indicadores de calidad específicos para aulas virtuales de apoyo al dictado presencial en carreras de grado universitarias. En Asenjo, Macías y Toscano (Presidencia) *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, Ponencia llevada a cabo en el Congreso, Buenos Aires, Argentina.

ESTRATEGIAS DE TRABAJO PARA LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Data de submissão: 09/06/2023

Data de aceite: 03/08/2023

Juan Manuel Rodríguez Tello

CREN. Amina Madera Lauterio.
Cedral, San Luis Potosí; S.L.P.

Lucero Márquez Gámez

CREN. Amina Madera Lauterio.
Cedral, San Luis Potosí; S.L.P.

Jorge Luis Nava Cedillo

CREN. Amina Madera Lauterio.
Cedral, San Luis Potosí; S.L.P.

Héctor Guerrero García

CREN. Amina Madera Lauterio.
Cedral, San Luis Potosí; S.L.P.

Gustavo de León Rodríguez

CREN. Amina Madera Lauterio.
Cedral, San Luis Potosí; S.L.P.

Cipriano Robles Sánchez

CREN. Amina Madera Lauterio.
Cedral, San Luis Potosí; S.L.P.

partir de generarse las practicas docentes durante el confinamiento de COVID-19, con el propósito de conocer las diferentes estrategias que utilizan los docentes de educación primaria durante este proceso, con la finalidad de generar una propuesta que se pueda compartir las diferentes estrategias que utilizan y cuáles podrían ser más favorables de implementarlas en las escuelas primarias el cual sea un referente para los docentes en formación y puedan aplicarlas considerando que en la actualidad estamos ante una realidad muy compleja; para ello se dio un seguimiento a los docentes de educación básica y generar acciones a realizar a fin de que en un futuro los docentes en formación las implementen y puedan seguir generando sus prácticas docentes aún a la distancia.

PALABRAS-CLAVE: Educación a distancia, Estrategias didácticas, metodologías.

WORK STRATEGIES FOR DISTANCE EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: The present work called "Work methodologies for distance education in primary schools" is an investigation that arises from the academic body of research

RESUMEN: El presente trabajo denominado "Estrategias de trabajo para la educación a distancia en las escuelas de educación primaria" es una investigación que surge por parte del cuerpo académico de investigación denominada Innovación, Gestión e Inclusión Educativa de la escuela Normal; realizada a

called Innovation, Management and Educational Inclusion of the Normal school; carried out from the generation of teaching practices during the confinement of COVID-19, with the purpose of knowing the different methodologies used by primary education teachers during this process, with the purpose of generating a proposal that can share the different methodologies that they use and which could be more favorable to implement them in primary schools which is a reference for teachers in training and can apply them considering that we are currently facing a very complex reality; For this, basic education teachers were followed up and actions to be carried out so that in the future teachers in training implement them and can continue generating their teaching practices even at a distance.

KEYWORDS: Distance education, Didactic strategies, methodologies.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación desarrollada se denomina “Estrategias de trabajo para la educación a distancia en las escuelas de educación primaria”, es un aporte que se considera de suma importancia considerando que el docente en formación se tiene que ir orientado para la realización de las jornadas de práctica docente; dicha investigación está focalizada en V semestre donde actualmente se enfrentan a una realidad existente por el confinamiento de COVID-19; a partir de ello se requiere seguir fortaleciendo sus competencias tanto genéricas como profesionales abonando a su perfil de egreso.

A partir de la situación vivida desde marzo 2020, se consideró de suma importancia conocer el escenario en que trabajan los docentes de educación básica para que los docentes en formación fortalecieran sus prácticas docentes, por ello la presente investigación se encuentra ante la problemática de conocer que método de trabajo se está utilizando para la educación a distancia en las escuelas primarias durante el ciclo escolar 2020-2021; para ello se le dio un seguimiento a 82 docentes de educación básica mediante el acompañamiento de los docentes en formación para generar acciones a realizar con el fin de que en un futuro las implementen y sigan generando las prácticas educativas a distancia.

Esta investigación está basada en un paradigma interpretativo el cual tiene como objeto el desarrollo de conceptos que permitan comprender los fenómenos sociales, se hizo un rastreo sistemático de las opiniones de los participantes, mediante la aplicación de un formulario google con la finalidad de proponer una metodología que se adapte mejor a las necesidades de los alumnos como de los docentes en servicio incorporando los trabajos de enseñanza a distancia; por lo tanto se utilizó un enfoque cualitativo, mediante un tipo de investigación descriptiva que permitió identificar las diferentes estrategias, establecer las características de estas mismas para ir más allá de la descripción de conceptos, intentando responder a la toma de decisiones de los docentes.

METODOLOGÍA

En este apartado se hará una descripción de la metodología que se implementó en la investigación, de acuerdo con Schmelkes y Elizondo (2010) el método y la metodología están íntimamente relacionados pero son diferentes, la diferencia entre un método y una metodología es que el método es un procedimiento a seguir para llegar a una meta en específico, que puede ser utilizado por diferentes disciplinas mientras que la estrategia desentraña el uso de los métodos o procedimientos utilizados en una disciplina en específico.

Se consideró pertinente elegir el paradigma interpretativo en cual tiene como objeto el desarrollo de conceptos que permitan comprender los diferentes fenómenos sociales en medios naturales, poniendo especial atención a las experiencias, intenciones y opiniones de todos los participantes. (Berger & Luckmann, (1987: 46). Además, el enfoque que se utilizó en esta investigación es el cualitativo, desde la postura ideológica de Hernández, Fernández y Baptista, el cual aclara que este enfoque, es una vía de investigar sin mediciones numéricas, tomando encuestas, entrevistas, descripciones, puntos de vista de los investigadores, reconstrucciones los hechos, no tomando en general la prueba de hipótesis como algo necesario (2014: 98).

Según Danhke (1089), (Citado por Hernández, Fernández y Baptista 2014: 49), “se dividen los tipos de estudios en exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos”. En este trabajo de investigación se seleccionó el tipo de investigación descriptivo - explicativo debido a que facilita dar a conocer lo que sucede en las situaciones y explicar el porqué de los comportamientos que surgen por los actores involucrados.

Además, para el análisis de la información se utilizó el ciclo reflexivo de Smith (1991), “el cual consiste en un procedimiento en donde el investigador puede participar como un observador del fenómeno, en donde la observación, la descripción, la interpretación, y la confrontación teórica juegan un papel importante para la reconstrucción del fenómeno estudiado” (Citado por Escudero, 1997: 160).

En esta investigación se utilizó la observación como técnica para recabar información; como instrumento se utilizó el diario de campo, para registrar aquellos hechos que son susceptibles de ser interpretados, sirvió de herramienta que nos permita sistematizar las experiencias de los docentes, para luego categorizar la toma de decisiones y sistematizar las estrategias de enseñanza usadas en este contexto de pandemia, que originó la enseñanza a distancia en las escuelas primarias; además las encuestas y cuestionarios a utilizar son como el conjunto de preguntas que se aplicaron a los involucrados con la intención de obtener información con algún objetivo en concreto de identificar las categorías necesarias que hacen a los docentes seleccionar una estrategia por sobre de otra para la enseñanza a distancia; estas técnicas e instrumentos ayudaron a tener una confiabilidad al proceso del tema de investigación y en la credibilidad de los resultados que fueron aplicados a los

docentes en servicio, dependiendo de las características, el grado y el nivel en que se encuentre desarrollando su labor docente.

La población participante está dispersa en las diferentes escuelas primarias de la región altiplano potosino y sur de Nuevo León. Llegando a considerar a 82 docentes frente a grupo involucrados directamente, personas que cotidianamente están involucrados en la enseñanza a distancia que se vive actualmente en la educación de México.

PLAN DE ACCIÓN

En este apartado se revisó a detalle el proceso de diseño e instrumentación del plan de acción, el diseño del instrumento a utilizar, así como su uso e interpretación, se explica también de manera detallada la calibración de los instrumentos diseñados en su prueba piloto para la aplicación final de los instrumentos con los docentes de las escuelas.

DISEÑO DE INSTRUMENTOS

El instrumento para esta investigación fue una encuesta de Google Forms, que en un primer momento contenía 15 ítems, los cuales tenían la intención de rescatar la información necesaria para identificar con claridad ¿cuáles son las estrategias más utilizadas en esta pandemia, por los maestros para seguir dando clases a la distancia es decir de manera virtual a los alumnos, es por tanto que, en esta investigación, incorporamos las encuestas para identificar las tendencias a utilizar algunas estrategias o recursos por parte de los profesores de primaria para atender la nueva necesidad de educar a la distancia a sus alumnos, que por motivos de la pandemia de salud originada por el denominado virus COVID – 19.

El instrumento que en un primer momento tenía 15 ítems terminó finalmente con sólo 10 aplicados en la encuesta final gracias a la participación y aportación de dos doctoras en educación de una escuela vecina hermana, quienes pilotearon el instrumento en sus grupos de práctica profesional con la intención de que 60 estudiantes participaran en esta prueba piloto tal y como lo sugiere Elliot en donde hace referencia a que “los diagnósticos requieren de la triangulación de datos y las técnicas e instrumentos a utilizar estén debidamente calibrados y validados” (2000: 34).

A continuación, se detallarán los ítems del instrumento diseñado final y se describirá la intención implícita en cada pregunta para poder establecer así este diagnóstico inicial necesario para la investigación realizada. El link para poder contestar esta encuesta denominada “Estrategias de trabajo para la educación a distancia en las escuelas de educación primaria es: <https://forms.gle/5b4k8yDRX1KhRcaJ7>, los ítems considerados son los siguientes:

La encuesta contiene un primer apartado para rescatar información general de los encuestados lo cual se mantiene en estricta confidencialidad por la ley de protección

de datos y además para garantizar la fidelidad de las encuestas colectadas bajo previo acuerdo establecido con los docentes participantes.

La primera situación abordada es ¿Qué plataforma, modalidad o recurso utilizas con más frecuencia para mantener la conectividad con los alumnos?, se pretendió coleccionar datos con referencia a la modalidad de trabajo implementada y se puedan inferir también aspectos como recursos utilizados y materiales necesarios que se implican.

La segunda situación es: ¿Cómo logras mantener conectividad y comunicación con los padres de familia de tus alumnos? En este apartado se pretende inferir en los recursos con los que cuentan los padres de familia y la variedad de estrategias implementadas por parte del docente.

La tercera situación encuestada es: Si existiera un plan de gobierno en donde se garantizará una de las siguientes alternativas para todos tus alumnos, ¿cuál escogerías para dar tus clases a distancia?, identificar cual, de las estrategias está teniendo más aceptación por parte del colectivo docente para poder orientar las clases a distancia.

La cuarta pregunta es: ¿Cómo es que los padres de familia se ven involucrados en esta nueva modalidad de enseñanza a distancia? rescatar información acerca del protagonismo de los padres de familia en esta modalidad y si su respuesta es favorable o no en la educación de los alumnos involucrados.

La quinta situación encuestada es: ¿Consideras que el uso de video-llamadas con tus alumnos en la educación a distancia puede generar buenos aprendizajes?, se pretendió tener información acerca de si los docentes conocen y aplican esta plataforma educativa.

Sexta pregunta: ¿Qué herramienta digital sugerirías para elaborar una línea del tiempo en esta modalidad a distancia? se pretende saber si el docente conoce además de los procesadores de texto habituales algunos otros que le den variedad a su enseñanza en la clase a distancia.

Séptima pregunta realizada: ¿Qué herramienta digital sugerirías para la exposición de un tema de los alumnos en esta modalidad a distancia? se pretendió saber si el docente conoce además de los procesadores de texto habituales algunos otros que le den variedad a su enseñanza en la clase a distancia.

Octava pregunta realizada En la asignatura de matemáticas en esta modalidad a distancia, ¿Cómo es que organizas las actividades semanales?, identificar como están resolviendo la falta de apoyos concretos específicamente en esta asignatura.

Penúltima pregunta planteada ¿Cuál sería el ideal de trabajo en este periodo de pandemia para el trabajo a distancia con tus alumnos?, tipificar la utopía, es decir que esperarían los docentes que se pudiera hacer o implementar para que todos los niños a su cargo tuvieran la posibilidad de seguir aprendiendo.

En la última pregunta se plantea el aspecto que tiene que ver con la capacitación recibida de la siguiente manera: En este periodo de pandemia ¿ha recibido alguna orientación o indicación por parte de sus autoridades educativas para trabajar a distancia?,

valorar los apoyos externos recibidos por las autoridades nacionales, estatales o locales, para que los docentes sigan desempeñando su labor educativa.

ORGANIZACIÓN GENERAL DE LA APLICACIÓN

La recopilación de la información es de suma importancia porque revela datos muy específicos y significativos sobre la investigación que se realizó; para ello se puso especial cuidado y se utilizó una fuente de información directa para obtener los datos de una forma rápida, sencilla y sin prolongarse demasiado obteniendo datos fidedignos; antes de generar el llenado del formulario se prepararon las preguntas llevando a cabo una prueba piloto antes de la aplicación del formulario de Google a una pequeña parte misma que tenía características similares a las personas objeto de investigación con la finalidad de generar una prueba piloto y detectar posibles fallas en el instrumento asegurando que fueran claras y entendibles y cuidando o prestando atención en el tiempo que tomaría contestarlo; el formulario en su totalidad se llevó a cabo mediante un orden para generar un estudio minucioso el cual fue a través de varias fases:

Fase 1. Organización del cuerpo Académico de la Línea de Generación y Aplicación del conocimiento llamada INNOGESIÓN (Innovación, Gestión e Inclusión Educativa)

Se generó una reunión por Google Meet con los integrantes del cuerpo académico en el mes de noviembre del 2020 en donde se realizó la organización de trabajo integrando la temporalización de cómo sería la organización para la aplicación del formulario con los docentes de educación básica.

El Plan de trabajo y su temporalización (ver anexo A), fue diseñado a grandes rasgos para poder generar la organización que se tenía contemplada para el diseño, implementación y evaluación del instrumento de investigación; donde se programaron fechas específicas para coincidir en las siguientes consignas como el diseño del instrumento que se aplicó a los docentes de educación primaria, generar cartas de presentación tanto para los docentes en formación como a sus titulares en donde se explicaba el motivo por el cual se requería su apoyo para contestar el formulario, además se programaron algunas video-llamadas con los docentes en formación para clarificar algunos aspectos específicos que conciernen al instrumento que se les aplicó.

Fase 2 Organización con los docentes en formación de V semestre y Titulares de grupo

Para la aplicación del instrumento del formulario google, se generó una Carta de presentación para docentes en formación (Ver Anexo B) y una Carta de presentación para titulares de grupo Ver anexo (Ver anexo C); con la finalidad de poder tener un dialogo

con ellos, presentarles el formulario, esta reunión fue de manera virtual por medio de una video-llamada con docentes en formación de V semestre grupo A, B, C y D (Dialogo con docentes en formación) y para aquellos que no pudieron conectarse en la fecha establecida o mensajes de WhatsApp.

Fase 3 Acompañamiento a titulares

Se solicitó el servicio del docente en formación de V semestre para realizar el dialogo, acompañamiento y contacto directo con los 82 titular de grupo de las escuelas primarias donde estaban realizando sus prácticas docentes y colaborara para la aplicación del formulario google considerando la aclaración de dudas si es necesario, la aplicación fue de manera virtual considerando que pertenecían al siguiente contexto:

Cedral	Calabazas	Cerritos
Matehuala	San Francisco del Sauz	Santo Domingo
Villa de la Paz	Ampliación la Hincada	El carnicero Villa de Gpe.
Lagunillas	Ejido Martínez	Ciudad Valles
Río verde	Cruz de Elorza, Dr. Arroyo	San Jorge, Galeana
El Naranjo	Illescas	La Escondida, Arramberri
San Juan de Aviles y Puentes	Alaquines	Mier y Noriega, Dr. Arroyo
Escobedo	Santa Cruz, Galeana	Nuevo león

Tabla 1

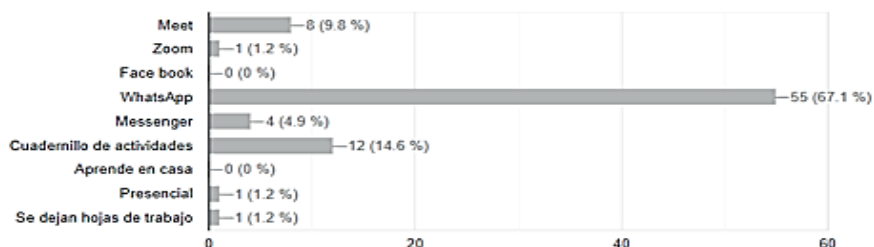
Municipios donde pertenecían los docentes titulares

Tabla de Elaboración propia de los autores

RESULTADOS

A continuación, se muestran la interpretación de resultados se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de encuestas a **82** maestros de educación primaria:

1. Con respecto a la pregunta: ¿Qué plataforma, modalidad o recurso utilizas con más frecuencia para mantener la conectividad con los alumnos?

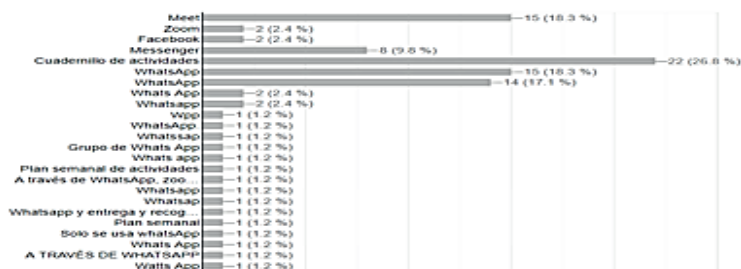


Dos terceras partes de los maestros declararon usar el WhatsApp (67%), en un menor porcentaje aceptaron usar el cuadernillo de actividades de la SEP (13.6%) y la plataforma *meet* de *google* y otras, sólo menos del 10% lo usaron. (Gráfica 1).

Gráfica 1

Uso de plataformas y recursos
Elaboración propia de los autores

2. La segunda pregunta: ¿Cómo logras mantener conectividad y comunicación con los padres de familia de tus alumnos?

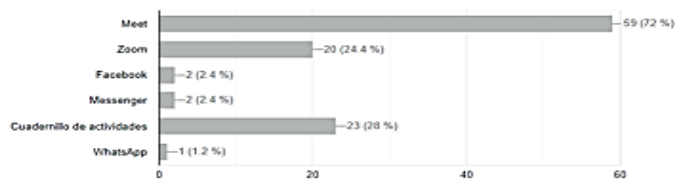


En mayor porcentaje, aceptaron hacerlo a través de la red social de WhatsApp (65%), mientras que un 22% se comunicaron a través del cuadernillo de actividades; un menor porcentaje de docentes lo hizo a través de las video llamadas de *Meet google* (18.5%) y sólo en 4 casos emplearon Facebook y zoom (2.5%). (Gráfica 2).

Gráfica 2

Conectividad y comunicación.
Elaboración propia de los autores

3. La tercera cuestión fue: Si existiera un plan de gobierno en donde se garantizará una de las siguientes alternativas para todos tus alumnos, ¿Cuál escogerías para dar tus clases a distancia?



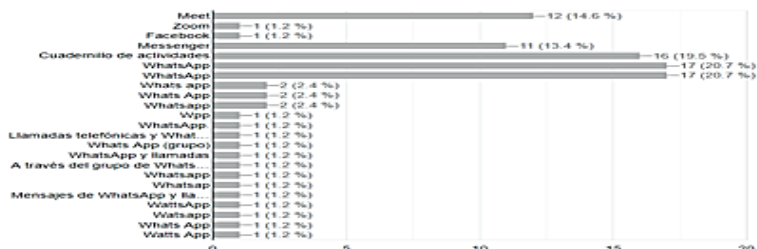
Casi tres cuartas partes de los encuestados elegirían a la plataforma Meet (72.8%), seguido también del cuadernillo de actividades (27.2%); seguido de Zoom (24.7%), mientras que Facebook y Messenger sólo recibieron aceptación del 2.5% respectivamente y por último, el WhatsApp, sólo el 1%. (Gráfica 3).

Gráfica 3

Alternativas, bajo un plan de gobierno

Elaboración propia de los autores

4. La cuarta pregunta: ¿Cómo es que los padres de familia se ven involucrados en esta nueva modalidad de enseñanza a distancia?



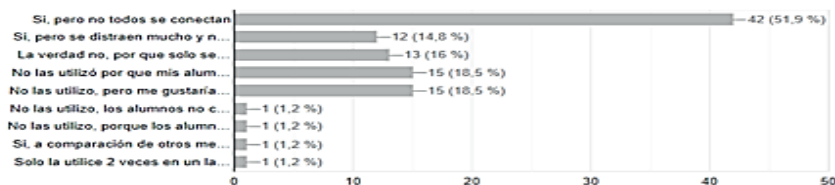
El 14.6 % plantea que por meet, el 1.2 % por zoom, el 1.2% por Facebook, el 13.4% por Messenger, el 19.5% por cuadernillo de trabajo, el 1.2% por llamadas telefónicas y WhatsApp, el 1.2 % a través de WhatsApp y Zoom, el 1.2% por WhatsApp y entrega de trabajos, el 1.2% de acuerdo al Plan semanal y todo el demás porcentaje se inclinó hacia el uso de WhatsApp.

Gráfica 4

Conectividad

Elaboración propia de los autores

5. A la pregunta: ¿Consideras que el uso de video-llamadas con tus alumnos en la educación a distancia puede generar buenos aprendizajes?



Las respuestas fueron muy variadas: la mitad de los encuestados aceptó usarlas, pero que sus alumnos “no se conectan” (51.4%); más del 40%, declaró no emplearlas, por diversas razones: los alumnos no responden (18.5%), les gustaría emplearlas (18.5%), no contestan (1.2%) o no las conocen (1.2%).

Gráfica 5

Las videollamadas y el aprendizaje.

Elaboración propia de los autores

6. En la sexta pregunta: ¿Qué herramienta digital sugerirías para elaborar una línea del tiempo en esta modalidad a distancia?



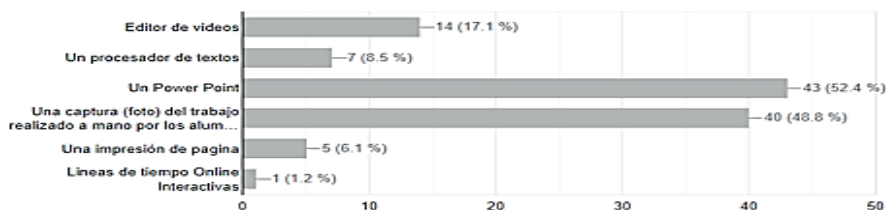
En este ítem, los maestros tuvieron la oportunidad de elegir más de una respuesta, por lo que dos herramientas recibieron más elecciones: el PowerPoint (51.9%) y una captura (foto) del trabajo realizado a mano por el alumno (49.4%); mientras que otras herramientas fueron menos socorridas: el editor de videos (17.3%); el procesador de textos (8.6%), la impresión de una página (6.2%) y el recurso de Líneas de tiempo Online interactivas, sólo el 1.2%. (Gráfica 6).

Gráfica 6

Herramientas digitales para línea del tiempo.

Elaboración propia de los autores

7. La séptima pregunta: ¿Qué herramienta digital sugerirías para la exposición de un tema de los alumnos en esta modalidad a distancia?



Casi dos tercios de las encuestas respondieron emplear un PowerPoint (61.7%), mientras que un tercio se decantó por el editor de videos (33.3%), la grabación de voz (25.9%), la captura (foto) de un trabajo realizado a mano (17.3%) y el Meet sólo (1.2%). (Gráfica 7).

Gráfica 7

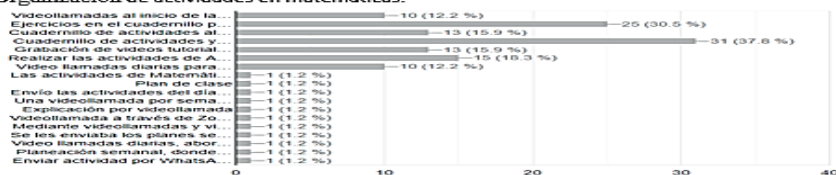
Herramienta digital para exposición.

Elaboración propia de los autores

8. En el octavo ítem: "En la asignatura de matemáticas en esta modalidad a distancia, ¿Cómo es que organizas las actividades semanales?"

Gráfica 8

Organización de actividades en matemáticas.



Los resultados muestran la gran dependencia del cuadernillo de actividades (38.3%) y (30.9%); seguido de Realizar las actividades de A... (18.5%), Cuadernillo de actividades al... ((16%) y grabación de videos tutoriales (16%), Video llamada al inicio de la... (11.1) y otras formas de organizar la clase de matemáticas (1.2%) cada una. (Gráfica 8).

Gráfica 8

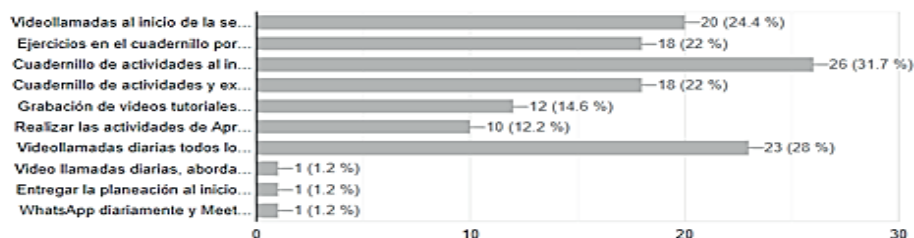
Organización de actividades en matemáticas.

Elaboración propia de los autores

9. En la pregunta: ¿Cuál sería el ideal de trabajo en este periodo de pandemia para el trabajo a distancia con tus alumnos?

¿Cuál sería el ideal de trabajo en este periodo de pandemia para el trabajo a distancia con tus alumnos?

0/82 respuestas correctas



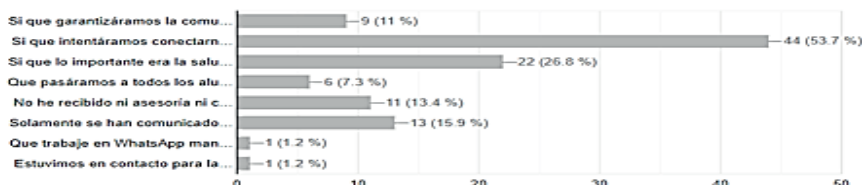
Las respuestas fueron: cuadernillo de actividades y ex... (32.1%), video llamadas diarias todos lo... (28.4%), al inicio de la semana (24.7%), Ejercicios en el cuadernillo por... y Cuadernillo de actividades y ex... (22.2%) cada una y, por último Grabación de videos tutoriales y Realizar las actividades de aprendizaje (13.6%) y (12.3%) respectivamente. (Gráfica 9)

Gráfica 9

Ideal de trabajo.

Elaboración propia de los autores

10. En la última pregunta se planteó la capacitación recibida, en este periodo de pandemia ¿Ha recibido alguna orientación o indicación por parte de sus autoridades educativas para trabajar a distancia?



Más de la mitad de los docentes aceptaron haber recibido la indicación de “intentaran conectarse por algún medio digital” (53.08%); “que cuidáramos la salud e intentáramos trabajar solamente con los alumnos que se conectarán” (27.1%); otros expresaron que “sólo se han comunicado conmigo para los trámites administrativos como la entrega de calificaciones y reuniones del CTE” (16%) y otros (3.7%). (Gráfica 10).

Gráfica 10

Orientación o indicaciones de la autoridad educativa.

Elaboración propia de los autores

HALLAZGOS ENCONTRADOS

El estudio reveló que los docentes de educación primaria emplearon como modalidad o forma de trabajo y recurso para establecer comunicación con sus alumnos, la red social del WhatsApp, así como el cuadernillo de actividades proporcionado por la SEP;

sin embargo, si existiera la posibilidad, elegirían la video llamada por Meet o Zoom, además del cuadernillo; al relacionar las video llamadas con el aprendizaje, aceptan que no logran que todos los alumnos se conecten porque éstos no poseen internet, desconocen su uso, su funcionamiento o que no son del todo efectivas porque los alumnos se distraen mucho durante la clase.

En el empleo de herramientas digitales para elaborar una línea de tiempo o para exposición de clase, los docentes prefieren emplear las presentaciones de PowerPoint, antes que otro recurso; en la organización de las actividades para la asignatura de matemáticas, eligieron el cuadernillo de actividades como recurso principal, por encima de las video llamadas de Meet o Zoom u otras redes sociales; la modalidad de trabajo que consideran la más apropiada o ideal para conducir las actividades durante la contingencia, fue el cuadernillo de actividades, así como realizar video llamadas, ya sea al inicio de la semana para dar indicaciones, o una vez al día. Por último, los maestros declaran que las indicaciones u orientaciones de las autoridades se concentraron en que intentaran “conectarse” vía internet con sus alumnos, aunque fueran sólo con aquéllos que tuvieran condiciones para lograrlo.

Las mayores debilidades en estas estrategias utilizadas para la educación a distancia en los tiempos de pandemia se encuentran que en algunas ocasiones la debilidad de la señal de internet y los altos costos originados para el uso de estas plataformas que requieren de saldo y paquetes de datos, hacen que muchos alumnos se vean afectados en la economía familiar y por consecuencia en sus estudios.

Otra gran debilidad es que el vínculo con los padres de familia en algunos casos se ha visto favorecido por contar con las herramientas y condiciones digitales necesarias para establecer diálogos y la toma de acuerdos, pero en la gran mayoría de los padres de zonas marginales o comunidades rurales, la realidad es que muchos padres han visto sobrecargada su agenda de actividades al tener que apoyar a sus hijos en las tareas escolares, hecho que ha quedado de manifiesto en las opiniones rescatadas.

Por lo anterior la propuesta más aceptada en estos casos fue la de llevar el cuadernillo de actividades de manera física a las escuelas en donde se vio muy marcado el uso de video llamadas y clases virtuales, hecho que mejoró en algo la situación de cobertura del servicio educativo a distancia.

PROPUESTA DENOMINADA ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA A DISTANCIA

En esta propuesta se retomarán las iniciativas e ideas de los maestros en servicio, para seguir teniendo comunicación y clases con sus alumnos en este periodo de pandemia, que forzó a muchas instituciones a generar alternativas para seguir brindando el servicio educativo a distancia o de manera hibrida a sus alumnos; esta investigación arrojo

resultados contundentes por parte de más de 82 maestros en servicio, quienes de manera indirecta dan forma a la siguiente propuesta denominada “Estrategias para la enseñanza a distancia en la educación básica”.

Se propone a docentes y personas involucradas con el proceso educativo, híbrido o a distancia, que se utilice la aplicación denominada como “Whatsapp”, que a decir de los docentes tiene muchas bondades para establecer comunicación con sus alumnos, los padres de familia y autoridades educativas, también audios o videos que pueden facilitar la toma y captura de evidencias que son necesarias para dar seguimiento a los proyectos e informes que los docentes y autoridades educativas requieren constantemente.

Con referencia al seguimiento puntual de los alumnos y cuando las posibilidades de conectividad así lo permiten, se sugieren las video llamadas online, en donde aunque existen muchas posibilidades, la más popular según esta investigación es la plataforma que lleva por nombre Google meet, que es una aplicación también de fácil acceso y aplicación; esta alternativa fue muy recurrida por parte de los docentes ubicados en las cabeceras municipales en donde el acceso a internet es más recurrente tanto por los alumnos como por el mismo titular del grupo, pero incluso en las escuelas en donde se cuenta con el apoyo de internet, algunos docentes en comunidades pudieran establecer con el apoyo de esta estrategia para la educación a distancia, comunicación con sus alumnos online.

Sin lugar a dudas, los catedráticos siguieron apostando también por el apoyo de los padres de familia como pieza fundamental en el trabajo de vinculación entre escuela y familia, hecho que repunto la siguiente estrategia como piedra angular de las actividades, estrategia que es denominada por los profesores en servicio como “Cuadernillo de actividades”, esta estrategia recurrente se clasifica como un manual de actividades con instrucciones que permite a los docentes dosificar los contenidos y actividades semanales, permitiendo que sean los padres de familia puedan participar en las orientaciones generales, leyendo y acompañando a los alumnos en la realización guiada de los productos solicitados a los alumnos. Esta estrategia según los datos estadísticos es la más utilizada en las zonas urbano marginales y rurales de los docentes considerados en esta investigación.

Podemos precisar en esta investigación, que según los resultados evidenciados en las encuestas, el procedimiento más utilizado para la entrega y revisión de esta modalidad de trabajo se realiza semanalmente de manera presencial, es decir los docentes acuden a sus centros de trabajo a dar asesoría general de las actividades que los alumnos realizarán en casa y los papas resuelven algunas dudas generales con el titular del grupo y surgen los acuerdos y las consignas para trabajar en el transcurso de la semana con los alumnos.

CONCLUSIONES

Como conclusión del trabajo de investigación se pudo percatar cuáles fueron estas metodologías que se trabajaron e identificar las metodologías de trabajo que se están

utilizando para la educación a distancia en las escuelas primarias en el año 2021; se logran identificar de la misma encuesta aplicada y analizar mediante el FODA (técnica de evaluación de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) cada una de las metodologías utilizadas para la educación a distancia en las escuelas primarias porque se logró percibir que el **Whatsapp**, es la aplicación más utilizada que encontraron los docentes para establecer comunicación con sus alumnos, los papás de los alumnos y sus autoridades educativas, el **Cuadernillo de Actividades**, sigue siendo por excelencia una manera de controlar administrativamente los progresos de los alumnos en su rendimiento académico.

Las videollamadas por **Google Meet**, es la aplicación más utilizada por los mismos para establecer comunicación con sus alumnos, los papás de los alumnos y sus autoridades educativas, en cuanto al **apoyo de los Padres de Familia**, se convirtió en una situación indispensable para comunicar, facilitar y orientar el desarrollo de las actividades a distancia y ya con esto se logra llegar a la conclusión que el 92% de los **docentes** coinciden en que las **videollamadas** generan buenos aprendizajes en los niños el **gran problema** es que solo el 25% aproximadamente se conectan de manera virtual, también que el 93% de **docentes**, se ha tenido que habilitar en tics con esta pandemia para seguir dando clases a distancia

El gran problema es que el 95% se limita a trabajar solo con ejercicios descargados, videos y audios y que sólo el 5% utiliza **apps u otros complementos educativos** y por último se logró proponer las metodologías más convenientes para el trabajo a distancia en educación primaria

REFERENCIAS

Berger, P. Luckmann T., (1978), **La construcción social de la realidad**. Buenos aires, Ed. Amorrortu. (p.46)

Ballén, Molina Rafael A. (2010) **La pedagogía en los diálogos de Platón**. Bogotá, Universidad Libre, *Revista Diálogos de Saberes*, ISSN 0124-0021, julio-diciembre, 2010/35-54.

Casanova, M. A, (1998), **Evaluar para el cambio: La mejora de la calidad educativa**. En *organizaciones y gestión educativa* No. 2 Madrid Forum Europeo de Administradores de la Educación (p.142)

Schmelkes, Corina y Nora Elizondo Schmelkes (2010) **Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)**. Nueva York y Londres. Oxford University Press.** Escuela Superior de Comercio y Administración, IPN.

Escudero, J. M. (1997). **La formación y el aprendizaje de la profesión mediante la revisión de la práctica**. En J. M. Escudero (Coord.), *Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria* (pp. 157-165). Barcelona: ICE/Horsori (Cuadernos de formación del Profesorado, 7). SEP, Seminario de Análisis de Trabajo Docente, Guía de Trabajo y Materiales para el estudio. Licenciatura en Educación Preescolar. 7° y 8° semestres.

Hernández, Cruz E. A. (2020). **La Actividad Experimental: Estrategia Que Favorece El Pensamiento Crítico En Educación Primaria**. BECENESLP. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.12584/387/1/Edgar%20Aar%C3%B3n%20Hern%C3%A1ndez%20Cruz.pdf>

Hernández, S. Fernández C. Batista L. (2014) **Metodología de la investigación**, sexta edición McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. De C.V (P. 98)

Meece, Judith L. (2001) **Desarrollo del niño y del adolescente**. Compendio para educadores en la "Biblioteca para la Actualización del Maestro", Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP. Primera reimpresión SEP / McGraw-Hill Interamericana.

Tamayo M. & Tamayo (1997), **El proceso de la investigación científica: Incluye evaluación y administración de los proyectos de investigación**. Cuarta Edición Ed. Limusa Noriega Editores, México. (p.114)

PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE A DISTANCIA Y PRESENCIALES EN EL CENTRO UNIVERSITARIO UAEM ZUMPANGO

Data de aceite: 03/08/2023

Carmen Aurora Niembro Gaona

Doctora en Educación y profesora de tiempo completo de la Universidad Autónoma del Estado de México para el Centro Universitario UAEM Zumpango, Investigadora con proyecto UAEM, y certificadora de procesos de evaluación docente.

José Luis Gutiérrez Liñán

Doctor en Educación y profesor de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma del Estado de México para el Centro Universitario UAEM Zumpango

María Candelaria Mónica Niembro Gaona

Licenciada en Turismo y profesora de tiempo completo de la Universidad Autónoma del Estado de México para el Centro Universitario UAEM Zumpango.

Jorge Eduardo Zarur Cortés

profesor de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma del Estado de México para el Centro Universitario UAEM Zumpango.

de la investigación denominada “Percepción estudiantil de la evaluación educativa en las actividades de aprendizaje a distancia y presenciales en el Centro Universitario UAEM Zumpango”, el objetivo se basa en definir el estado del arte correspondiente a la evaluación educativa y analizar los resultados de una encuesta con los alumnos que permita establecer qué tipo de evaluación fue para ellos la que en verdad realiza el seguimiento correcto del proceso enseñanza aprendizaje, además de valorar por la cantidad de reprobados y la percepción de las y los alumnos la diferencia entre el tiempo de pandemia y el tiempo que llevamos en la reintegración a las actividades presenciales.

El análisis de estos elementos permitirá desarrollar elementos generales de trabajo docente y estudiantil que permitan mejorar los procesos de evaluación e ir haciéndolos más acordes al contexto en el cual se desarrollan en la Educación Superior, pero sobre todo en la adaptación de los procesos y de las estrategias en cualquiera de las modalidades educativas.

INTRODUCCIÓN

El presente documento es el reporte

ANTECEDENTES

Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a mediados de mayo del 2020 más de 1200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe. (CEPAL-UNESCO, 2020)

Para afrontar la situación provocada por el distanciamiento social por el virus que aqueja a nivel mundial la salud, se hizo un despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, lo anterior en diversidad de formatos y plataformas que permitieron continuar con el aprendizaje de los estudiantes de forma remota, de igual manera, implicó para los docentes formular y poner en práctica de manera inmediata diversas estrategias que permitieran continuar con los procesos de enseñanza y por ende con el proceso de aprendizaje, pero de forma muy especial establecer una forma de evaluación adecuada al momento que se estaba viviendo.

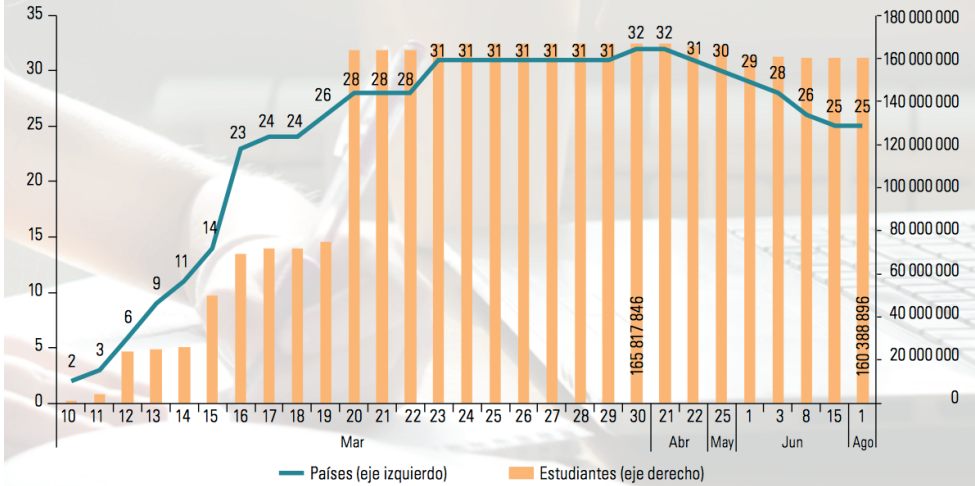
Las medidas educativas generadas por el Covid-19 fueron diversas en los diferentes países en el gráfico 1 se muestra la suspensión de clases presenciales en América Latina y el Caribe (33 países) y los estudiantes afectados de marzo a agosto del 2020

México uno de los países que decidieron la suspensión de clases presenciales y tomaron estrategias como la televisión y la radio, para continuar con las propuestas de aprendizaje para los estudiantes en el nivel básico y con plataformas educativas de forma sincrónica y asincrónica a nivel medio superior y superior.

La pandemia indudablemente, vino transformar los contextos, la implementación del currículum y con ello hacer o rehacer nuevas habilidades necesarias para el desarrollo de los procesos de enseñanza, aprendizaje y la evaluación de este último.

Si bien es cierto que la flexibilización y la contextualización curricular se ven modificadas con la prioridad en los objetivos de aprendizaje y contenidos que permitan responder de mejor forma a los aspectos sociales, entendidos como el cuidado de la salud, el pensamiento crítico y reflexivo entorno a informaciones y noticias, nuevas dinámicas sociales y económicas, así como el fortalecimiento de conductas que lleven consigo la empatía, la tolerancia y la no discriminación, también los estudiantes generan nuevas expectativas y formas de trabajo que les permite llegar a los mencionados objetivos de aprendizaje. Se cuida entonces, que el trabajo desarrollado en línea tiene ciertas características con todo lo mencionado, dado que ahora serán clases al interior de los hogares de cada uno de los estudiantes tratando de mantener la profundización los logros de aprendizaje, dando solución a las desigualdades educativas y al acceso la tecnología de cada uno de ellos, pugnando por evaluar de forma adecuada, justa y sin discriminación.

Gráfico 1 | América Latina y el Caribe (33 países): países que han tomado medidas de suspensión de clases presenciales a nivel nacional y estudiantes afectados, por fecha, inicios de marzo a inicios de agosto de 2020
(En número de países y de estudiantes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), “¿Cómo estás aprendiendo durante la pandemia de COVID-19?” [en línea] <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>.

Tomado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

La dificultad que se presenta con estos nuevos retos generó que la capacitación tanto de docentes como de alumnos fuera diferente e inmediata, la diversidad de recursos tecnológicos permitió continuar con el avance de los programas educativos, pero no de la misma forma.

Los momentos de crisis entonces permiten la producción de escenarios diversos y de toma de decisiones que ponen en evidencia situaciones que se conocían pero que estaban ocultas en la mayor parte de la ciudadanía, en este sentido la inclusión docente en las tecnologías, la falta económica y tecnológica de los estudiantes, el riesgo de la salud a continuar con las clases presenciales ha permitido que todos los actores educativos tengan que responder de manera urgente a una nueva situación de educación.

Para el Estado de México y específicamente para la Universidad Autónoma del Estado de México la situación fue muy similar, las clases se vieron suspendidas a partir de marzo del 2020 y se retomó la modalidad a distancia para continuar con los semestres posteriores. En el Centro universitario UAEM Zumpango, siguiendo con la línea de trabajo a distancia se capacitó de forma inmediata a los docentes para el manejo de la plataforma Teams, por este medio es como hasta enero del 2022 se fueron reestableciendo las clases, en la actualidad se trabaja con el 100% de los alumnos de forma presencial (según la modalidad educativa), sin embargo, las experiencias aprendidas no pueden establecer nuevas formas para lograr el aprendizaje de los alumnos y mejorar en los procesos

de evaluación, tomando en cuenta los rezagos y poco avance en algunas unidades de aprendizaje,

Las características del trabajo de los docentes son diversas, sin embargo, todas ellas van encaminadas a logro de los objetivos de aprendizaje con la finalidad de la profesionalización de los estudiantes en los once programas educativos que se imparten en este Centro Universitario.

La adaptación en el modelo de enseñanza aprendizaje vigente se debe adecuar a la educación presencial y a la no presencial, o en su caso mixta, la adecuación constituye un reto para los implicados en el proceso, sin embargo, la evaluación cobra un sentido muy importante en el proceso, ya que debe ser acorde a las situaciones de realidad a las que se enfrenta este Centro Universitario para continuar con una de las actividades sustantivas de la Universidad.

Se manejan diferentes características para que la educación en estos tiempos pueda ser sostenible y para la transmisión del saber se pueda compartir un sentido de competencia en la formación de un profesional, los estudiantes han cobrado una importancia fundamental para determinar si el aprendizaje que reciben la distancia o de forma presencial cubre las expectativas de formación que ellos esperan de la Universidad, pero de igual manera han tenido que trabajar en sus propias habilidades y capacidades al ser autogestivos y promover tanto en sí mismo, como en los docentes un aprendizaje relevante con una visión sistémica de la realidad, entendiéndolo que el aprendizaje de manera aislada no es suficiente para su formación, que la interacción entre los contenidos y su significado, así como su aplicación, son fundamentales para un aprendizaje investigativo y constructivo, formulando andamios que permitan involucrar al ser humano con el proceso de ajuste continuo entre la enseñanza y el aprendizaje y con la evaluación centrada en la formulación de habilidades y procesos críticos y reflexivos.

Lo anterior implica muchas vertientes que deben ser atendidas en el corto y mediano plazo, para los docentes una modificación de formas y plazos, para los estudiantes una modificación de habilidades y aplicaciones en el sentido del conocimiento, es por ello que cobra importancia el hecho de investigar cuál es la percepción estudiantil el proceso de evaluación del aprendizaje ante esta nueva realidad

Los estudiantes son al final del proceso de evaluación los que pueden determinar sus características de aprendizaje ante la modalidad no presencial, mixta o presencial.

METODOLOGÍA

Para desarrollar el proyecto se hace necesario realizar un diseño metodológico que este conformado por métodos y técnicas de investigación. En cuanto al método formal se utilizará el deductivo que se caracteriza por la indagación de criterios generales hasta llegar a conclusiones específicas y particulares a través del análisis de los elementos que

conforman la investigación.

En este sentido, la investigación comprende dos etapas; la primera se centra en el análisis de los elementos conceptuales de lo que implica una percepción estudiantil y el proceso de evaluación de aprendizaje. La segunda etapa establece la elaboración de instrumentos que permitan conocer el punto de vista de los estudiantes del centro universitario UAEM Zumpango.

De forma general es una investigación teórica básica con el logro de explicaciones específicas para cada una de los elementos elegidos para esta investigación, que impliquen la percepción del proceso de evaluación de las actividades de aprendizaje.

Con esta referencia, el universo estará dado por todos los estudiantes inscritos en el periodo 2022A en las once licenciaturas del Centro Universitario UAEM Zumpango, y de los cuales se realizará una aplicación con muestra disponible, enviando la liga correspondiente al cuestionario a los coordinadores de docencia y éstos a su vez en los alumnos, el instrumento estuvo abierto durante quince días y los resultados obtenidos son los que se procesarán para concluir con la investigación

Las variables a tomar en cuenta en la presente investigación de forma general se basan en la percepción del estudiante, entendida como la forma en que el cerebro interpreta las sensaciones que recibe del exterior a través de los sentidos y le permite conocer e interpretar de manera consciente la realidad física de su entorno.

Por otro lado, se hace necesario definir el proceso de evaluación de aprendizaje desde diferentes perspectivas, sin embargo, entendido como el proceso de socialización de las experiencias vividas en cada individuo o como el movimiento cognitivo que promueve los cambios de conducta para el entendimiento del entorno y su consciente modificación, también deberán ser retomados con el análisis de cada una de las posturas encontradas por los expertos del tema. Lo anterior deberá considerar los aspectos a evaluar en el instrumento que permitirá conocer el punto de vista de los estudiantes, la forma de evaluación de cada una de las unidades de aprendizaje y especificar la forma de evaluación, de igual forma establecer el punto de vista de los estudiantes de su forma de evaluación en la etapa de distanciamiento social y en la etapa presencial en la que actualmente se encuentra la Universidad Autónoma del Estado de México y en específico el Centro Universitario UAEM Zumpango.

Las técnicas entendidas como el conjunto de herramientas y procedimientos que permiten la obtención del material o información requerida para el desarrollo de la investigación se centrarán en la investigación documental y en la investigación de campo, la primera a través de la revisión de diferentes tipos de fuentes que permita obtener el estado del arte de la presente investigación con el análisis documental de los conceptos especificados con anterioridad, y la segunda con la aplicación controlada de un instrumento de evaluación digital que permita recabar la información pertinente para la obtención de las conclusiones de la presente investigación.

LA EVALUACIÓN

El concepto de evaluación se ha transformado durante el tiempo y ha requerido de diversas fuentes para su evolución y estructura, específicamente para esta investigación, la evaluación será un proceso sistemático y complejo que permite identificar las áreas de oportunidad y las actividades, métodos y técnicas no realizados en el proceso de enseñanza aprendizaje, la evaluación no sólo se refiere a las características que demuestra un alumno ante determinado conocimiento, se refiere a la actitud que pueden mostrar para validar, aplicar o usar el conocimiento, la habilidad o la destrezas adquirida, así como la actitud mostrada frente al desarrollo del conocimiento.

Cuando hablamos de evaluación se puede pensar en diferentes niveles de la misma, sin embargo, para esta investigación se habla de la evaluación que se requiere en los alumnos para asignar el grado de avance en el aprendizaje de forma general, de las asignaturas o unidades de aprendizaje, o de un conocimiento específico.

Se habla también de que la evaluación es un proceso de indagación que permite definirla como un proceso de mejoramiento para la calidad de la educación, lo anterior si hablamos propiamente del conocimiento y de la optimización como parte de la mejora continua de los individuos o entes económicos, en estos incluyen todos los tipos de proyectos, materias, asignaturas o unidades de aprendizaje en donde la colaboración y el proceso de mejora grupal permite identificar áreas de oportunidad igualmente importantes para todas las personas que se conforman esta comunidad educativa o en un ecosistema educativo o laboral.

Se empieza también qué buena definición de la evaluación es poder llevar acabo el control del proceso de enseñanza aprendizaje, lo anterior, no es del todo falso, una de las características de la evaluación, vista desde un punto de vista de proceso, tiene la cualidad de ser un control que permite reforzar, retroalimentar, o generar nuevas estrategias y expectativas ante un objetivo de aprendizaje.

El contexto de la evaluación educativa está pensado en el desarrollo del análisis anterior, se habla entonces de la percepción que tiene tanto el docente, como él o la alumna del aprendizaje logrado y procesado para su uso y aplicación – sobre todo en educación superior – y buscar las estrategias necesarias para profesionalizarse en ese aprendizaje y en cada situación que se presente en el desarrollo y aplicación de su conocimiento especializado.

Para concretar, la evaluación está determinada para cada una de las situaciones o niveles, inclusive es necesario tomar en cuenta los propósitos u objetivos de la institución que la aplica, específicamente para esta investigación la evaluación estará delimitada por la situación educativa que permite realizar una valoración o una medición del proceso enseñanza – aprendizaje.

EL CONTEXTO

La UAEM 2 surgió en la Ciudad de México el 4 de septiembre de 1827 en la casa de Piedras de Miyeras; la cual funcionaría como Instituto Literario teniendo como propósito capacitar a los jóvenes para ocupar cargos dentro de la Administración pública y a su vez estaba consignado a asistir todas las áreas de la instrucción pública, estando a cargo de éste el rector José María Alcántara.

El Lic. Juan Josafat Pichardo solía decir en aquel tiempo que el instituto literario del Estado de México desde su origen tuvo estructura universitaria puesto que el mandato legal que lo creó lo habilitaba para atender a todos los ramos de la instrucción.

Esta apreciación coincide con el sentido de la palabra “literario” que en 1827 año de creación del instituto aludía ciertamente a la enseñanza de todas las ciencias.

El instituto realizó sus labores por aproximadamente dos años pues el 29 de mayo de 1830, el congreso decretó su clausura por el traslado de los poderes públicos del Estado a la nueva capital: Toluca.

El 7 de mayo de 1833 por decreto del Gobernador Lorenzo de Zavala se hizo la reinstalación del instituto y a finales de 1834 los alumnos se mudan al edificio conocido como beaterio, tomando la dirección del Instituto José María Heredia, que al día de hoy todavía es sede administrativa de la Universidad.

Cuando se publicó la Constitución llamada de “las siete leyes” (1835), el Instituto fue clausurado de nueva cuenta y permaneció así hasta 1846, año en que el gobernador Francisco Modesto de Olaguíbel, decretó su segunda y definitiva reapertura.

A partir de entonces el Instituto Literario inició una época muy brillante, pues le dio prestigio a todo el país.

Tras varios movimientos sindicalistas que hacen detener la vida académica de la Universidad llega como rector de la misma el Ingeniero Agustín Gasca Pliego, el cual tenía como objetivo lograr la desconcentración de la Educación Superior, y con lo cual logró abrir más Unidades Académicas.

Después haber sido clausurada dos veces, en 1866 se restablece con un plan de estudios amplio y variado. Los cambios en la organización y en los planes de estudio siempre estuvieron estrechamente vinculados a las variaciones de la política educativa nacional.

Los diputados aprobaron la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), logrando integrar el Consejo Universitario para resolver los asuntos urgentes. En ese momento la Universidad comienza su autonomía con seis escuelas: Jurisprudencia, Medicina, Comercio y Administración, Pedagogía, Enfermería y Preparatoria, nombrando y teniendo como primer rector al Licenciado Juan Josafat Pichardo.

Los avances de la Universidad fueron rápidos y espectaculares, tanto que, en 1964, el presidente López Mateos inauguró la Ciudad Universitaria de Toluca, edificada en el

(Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras). Dicha unidad académica fue creada por disposición del Rector de la UAEM con fecha 31 de agosto de 1987, e inicio sus instalaciones principios de septiembre del mismo año, para comenzar a funcionar fundamentalmente en el campo de la docencia a partir del 19 del mismo mes

Las actividades en esta Unidad dieron inicio en instalaciones provisionales, pues todavía no se gestionaba la construcción de las instalaciones propias y definitivas que conformarían la Unidad Académica Profesional Zumpango,

En el mes de enero de 1984 es aprobado por el H. Consejo Universitario el programa de desconcentración geográfica de la UAEM, para 1987 se inician las gestiones de carácter:

- a. Municipal: Con el entonces Presidente Municipal Cecilio Barrera Reyes, donde se localiza y ocupa un edificio del DIF Municipal, donándose un terreno de aproximadamente 25 hectáreas para la posterior construcción de la universidad, lugar donde actualmente se encuentra ubicada.

A pesar de lo anterior la universidad fue aprobada para el municipio de Apaxco, después de pláticas con el gobernador y autoridades universitarias se decidió la pertinencia de que la UAP fuera ubicada en el municipio de Zumpango logrando así que las gestiones dieran el resultado esperado.

Universitario: los objetivos de desconcentración de la Unidad Académica Profesional Zumpango eran:

- Continuar impulsando del Programa de Desconcentración
- Formar los profesionales requeridos por la región
- Coadyuvar en el sistema educativo nacional, en la política de desconcentración educativa
- Llevar la presencia de la UAEM en la región II Zumpango, de tal manera que, mediante actividades de docencia, investigación, difusión cultural y extensión, se favorezca la formación integral del universitario de dicha región.
- Fortalecer la identidad de la Región II con su entorno social, con su universidad y con los sistemas políticos y económicos predominantes, para intervenir con ellos como agentes de cambio.

Lo anterior cumplía con los requisitos planteados por la Universidad, lo que favoreció que el Lic. Jorge Guadarrama López, Rector de la Universidad en el periodo de 1985 a 1989, sometió el presupuesto y necesidades a establecimiento de las diferentes instancias.

Gubernamental: El gobierno del Estado de México encabezado entonces por el Lic. Alfredo Baranda, contando con el secretario de educación el Lic. Emilio Chuayffet Chemor, autorizan el presupuesto especial para que den inicio las actividades.

Complementario: Entrevistas con el candidato de la gubernatura estatal Lic. Mario Ramón Beteta, listado de profesionistas de la región, nombramiento del personal administrativo y coordinadores, propaganda y difusión, planeación y ejecución de cursos de

formación didáctica, módulos de información profesiográfica, planeación y aplicación de los exámenes de admisión. Lo que llevaron al primer día de labores de la Unidad Académica Profesional Zumpango.

El municipio en donde se localiza contaba con un 74.8% de absorción en educación superior (GEM.SEMSyS., 2002 - 2003), contaba con tres municipios de absorción que son Teoloyucan, Tecámac y Cuautitlán con el 149.4, 66.5 y 13.7% respectivamente; el resto de municipios Hueyoxtla, Tequixquiac, Huehuetoca, Coyotepec, Melchor Ocampo y Nextlalpan, no contaban con instituciones de educación superior.

La Unidad Académica Profesional Zumpango (UAPZ) logro posicionarse en el tercer lugar con una matrícula de 1610 alumnos, el crecimiento desde 1993 ha sido del 858.3 % (UAEM, Noviembre 2003).

Satisfacer la demanda que la sociedad exige, es una de las premisas esenciales de este Centro Universitario, para ello, se ofertan 11 Programas Educativos (PE) de licenciatura, tanto en turno matutino y vespertino los cuales a saber son:

Licenciatura en enfermería, diseño industrial, ingeniero agrónoma producción, contaduría, administración, turismo, sociología, ciencias políticas y administración pública, derecho, ingeniero en computación y psicología



Fotografía No. 1 Unidad Académica Profesional Zumpango (ahora Centro Universitario UAEM Zumpango)

Fuente: Peñaloza, Inocente (1999), Verde y Oro, UAEM Toluca, México

LA INFORMACIÓN

El estudio de campo y la búsqueda de información para conocer la percepción de los estudiantes respecto a la evaluación realizada en época de pandemia y de forma presencial

se realizó en dos sentidos, el primero de ellos se solicitó al departamento de control escolar del Centro Universitario UAEM Zumpango la base de datos de reprobación de los periodos 2020 A, 2020 B, 2021 A, 2021 B, 2022 A y 2022 B dichos datos fueron procesados en tablas estadísticas de doble entrada en donde se analizó la licenciatura cuántas unidades de aprendizaje se tenían en cada una de ellas, unidades de aprendizaje sin reprobación, unidades de aprendizaje con reprobación, y el porcentaje de aprobación por licenciatura.

Dicha información fue procesada un método de porcentajes y dentro de la estadística descriptiva lográndose las tablas y las gráficas que se reportan en el siguiente apartado.

la información obtenida con estas tablas y estas gráficas es un referente para conocer si la reprobación en cada uno de los periodos aumento o disminuyó según la pandemia o la presencialidad en el proceso de aprendizaje llevado por la Universidad Autónoma del Estado de México.

Por otro lado, se aplicó un cuestionario en línea que se solicitó a los coordinadores de docencia de cada una de las licenciaturas pudieran difundir entre los estudiantes de la misma, se utilizó los resultados que brinda el formulario en línea Y que se presentan en el siguiente apartado, el trabajo anterior dio como resultado la percepción que tienen los estudiantes respecto a cómo fueron evaluados Alto en la pandemia como en las clases presenciales.

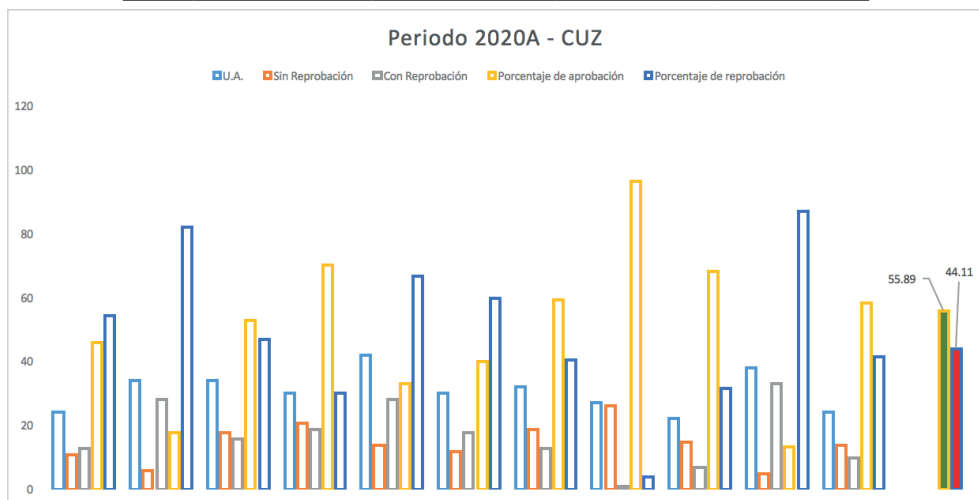
Lo anterior nos permite tener la perspectiva de los resultados numéricos obtenidos y reales, tanto la percepción de los estudiantes de cómo fue lograda la calificación numérica, pero aún más, es importante determinar si las estrategias aplicadas para evaluar en la educación a distancia realizada por la pandemia dejaron en los estudiantes un aprendizaje acorde a la misma evaluación o si ahora en los estudios presenciales permiten disminuir la reprobación de los estudiantes.

Esto seguramente llevará a más estudios que permitan determinar no cual sistema de enseñanza es mejor, sino cuales son las habilidades y características que tenemos que desarrollar en cualquiera de los sistemas para aprender la profesión que han decidido tomar para su vida y su futuro y con ello las estrategias que les permitirán aprender las competencias necesarias para ser unos profesionales exitosos.

LOS RESULTADOS

El análisis del tratamiento de los datos obtenidos de control escolar correspondiente a la reprobación, se realizará por periodo, es necesario mencionar que las licenciaturas no aparecerán en este informe por cuestiones de respeto a cada una de ellas, pero los datos se darán a conocer de forma específica en el Centro universitario UAEM Zumpango a quien corresponda.

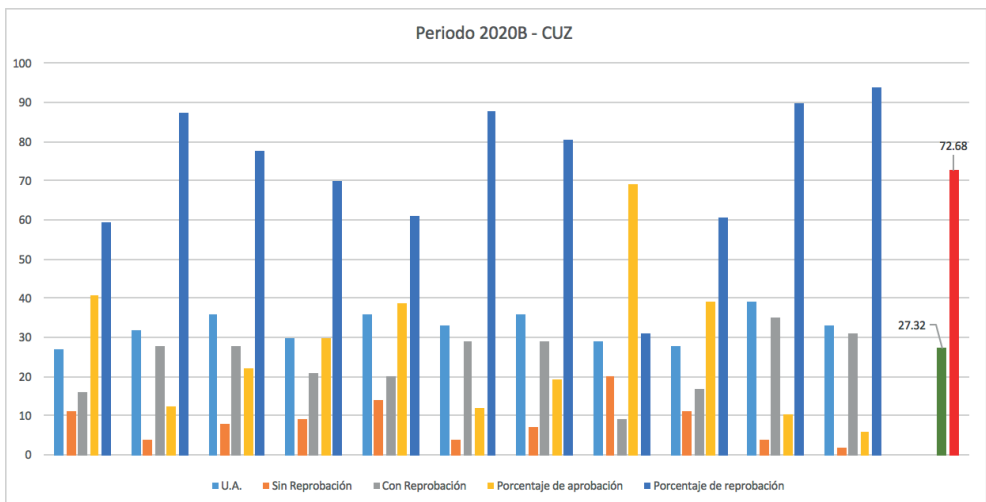
Periodo 2020A				
U.A.	Sin Reprobación	Con Reprobación	Porcentaje de aprobación	Porcentaje de reprobación
24	11	13	45.83	54.17
34	6	28	17.65	82.35
34	18	16	52.94	47.06
30	21	19	70.00	30.00
42	14	28	33.33	66.67
30	12	18	40.00	60.00
32	19	13	59.38	40.63
27	26	1	96.30	3.70
22	15	7	68.18	31.82
38	5	33	13.16	86.84
24	14	10	58.33	41.67
		Promedio	55.89	44.11



Como puede verse el periodo 2020 A, con el cual iniciamos la pandemia el promedio de aprobación 55.89% era mayor que el promedio de reprobación 44.11%, es importante mencionar que se determinó las unidades de aprendizaje con reprobación con solo un alumno que no obtuvo calificación aprobatoria, dado que el análisis que se presenta es sobre la reprobación, no es importante para esta investigación las licenciaturas o las unidades de aprendizaje reprobadas, solo los resultados de reprobación para determinar si ésta incremento o disminuyó en el periodo de distanciamiento social o en el periodo presencial.

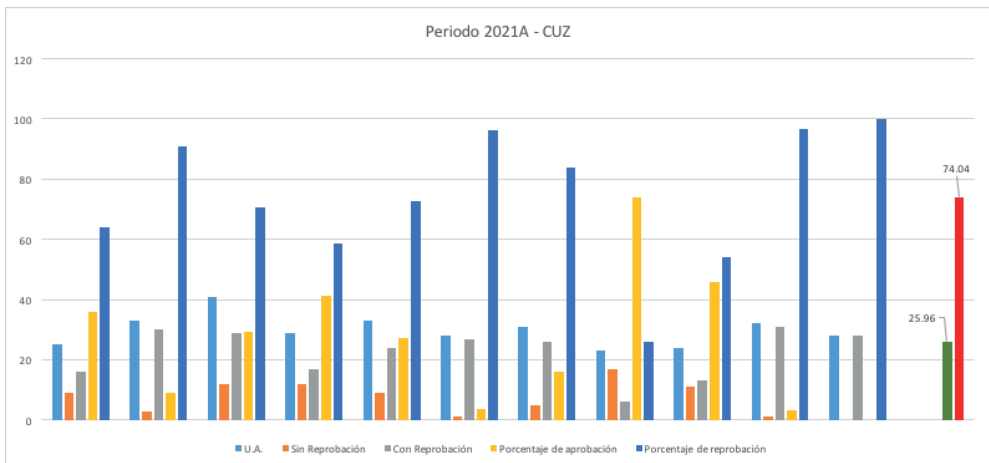
Para el periodo 2020B, el porcentaje de reprobación se movió considerablemente,

Periodo 2020B				
U.A.	Sin Reprobación	Con Reprobación	Porcentaje de aprobación	Porcentaje de reprobación
27	11	16	40.74	59.26
32	4	28	12.50	87.50
36	8	28	22.22	77.78
30	9	21	30.00	70.00
36	14	20	38.89	61.11
33	4	29	12.12	87.88
36	7	29	19.44	80.56
29	20	9	68.97	31.03
28	11	17	39.29	60.71
39	4	35	10.26	89.74
33	2	31	6.06	93.94
		Promedio	27.32	72.68



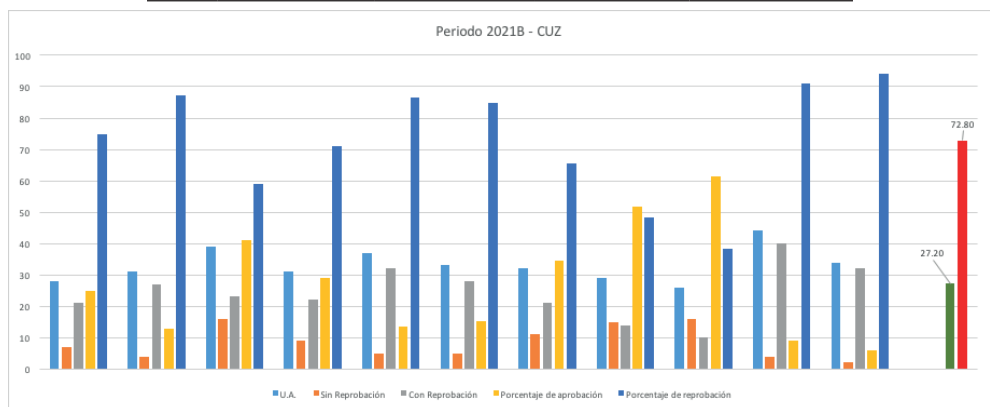
Lo anterior establece que el 27.32% de aprobación y el 72.68% de reprobación, es necesario indicar que el porcentaje de reprobación se puede deber a diversas causas, este periodo fue el que se cursó completo con el distanciamiento social.

Periodo 2021A				
U.A.	Sin Reprobación	Con Reprobación	Porcentaje de aprobación	Porcentaje de reprobación
25	9	16	36.00	64.00
33	3	30	9.09	90.91
41	12	29	29.27	70.73
29	12	17	41.38	58.62
33	9	24	27.27	72.73
28	1	27	3.57	96.43
31	5	26	16.13	83.87
23	17	6	73.91	26.09
24	11	13	45.83	54.17
32	1	31	3.13	96.88
28	0	28	0.00	100.00
		Promedio	25.96	74.04



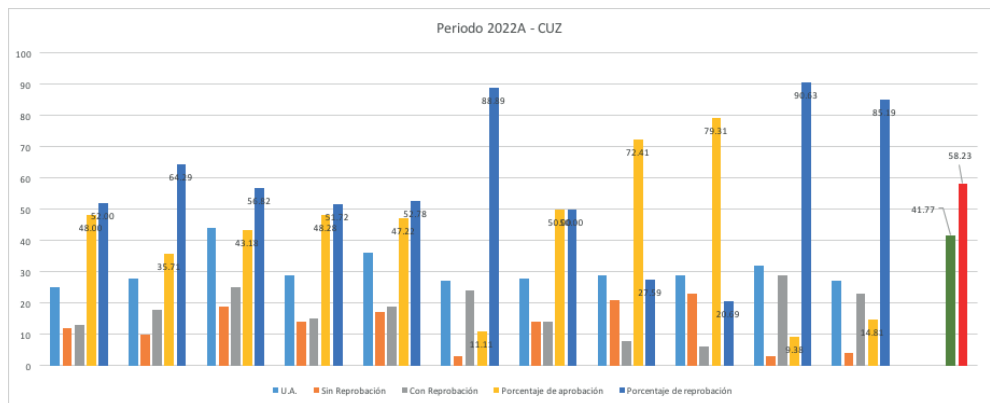
Para el periodo 2021A, que fue llevado también en forma virtual, el promedio de aprobación fue del 25.96%, mientras que la reprobación por lo menos de una unidad de aprendizaje fue del 74.04%, a diferencia del periodo anterior se sigue incrementando la reprobación y por supuesto se incrementan los problemas tanto académicos como sociales a consecuencia de la pandemia, las causas como ya se especificó pueden ser diferentes y variadas, pero la situación de distanciamiento social generó problemas familiares, sociales, económicos y educativos en distintos niveles.

Periodo 2021B				
U.A.	Sin Reprobación	Con Reprobación	Porcentaje de aprobación	Porcentaje de reprobación
28	7	21	25.00	75.00
31	4	27	12.90	87.10
39	16	23	41.03	58.97
31	9	22	29.03	70.97
37	5	32	13.51	86.49
33	5	28	15.15	84.85
32	11	21	34.38	65.63
29	15	14	51.72	48.28
26	16	10	61.54	38.46
44	4	40	9.09	90.91
34	2	32	5.88	94.12
		Promedio	27.20	72.80



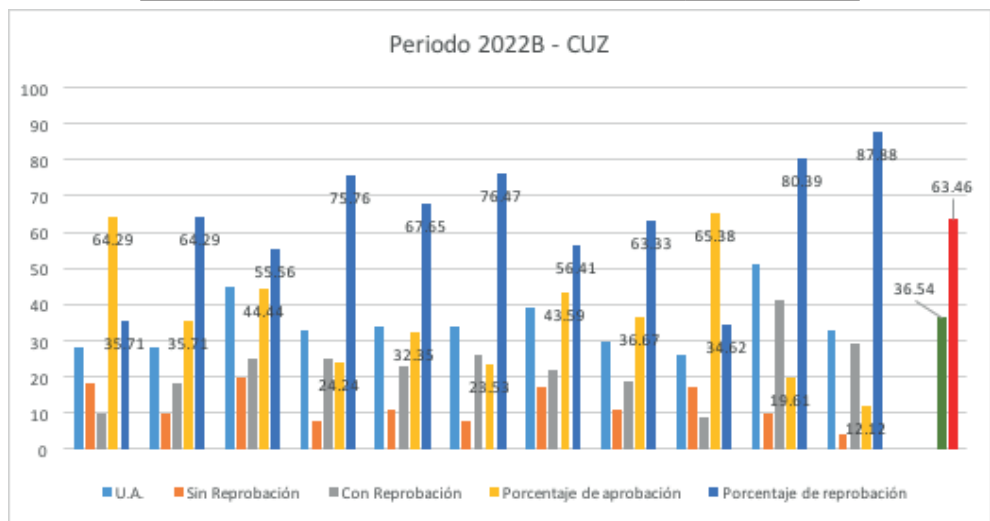
Para el periodo 2021B las clases presenciales volvieron a aparecer en la vida universitaria, los alumnos se volvieron a presentar en las aulas de forma intermitente, con menor número de estudiantes y a decisión personal, la reprobación bajo al 72.80%, mientras que la aprobación quedo en el 27.20%

Periodo 2022A				
U.A.	Sin Reprobación	Con Reprobación	Porcentaje de aprobación	Porcentaje de reprobación
25	12	13	48.00	52.00
28	10	18	35.71	64.29
44	19	25	43.18	56.82
29	14	15	48.28	51.72
36	17	19	47.22	52.78
27	3	24	11.11	88.89
28	14	14	50.00	50.00
29	21	8	72.41	27.59
29	23	6	79.31	20.69
32	3	29	9.38	90.63
27	4	23	14.81	85.19
		Promedio	41.77	58.23



El periodo de regreso a clases presenciales fue el 2022A, en este periodo se marca la diferencia de forma notoria entre los promedios de aprobación y reprobación, el primero es del 41.77% mientras que el segundo es del 58.23%, la reprobación baja en un 14.57% respecto a los periodos que fueron de forma virtual, para el periodo 2022B en donde la vida universitaria regresa a estrategias mixtas en donde los alumnos ya no presentan dificultades para llevar clases tanto presenciales como virtuales en horarios específicos, el desarrollo de calificaciones en cuanto a la reprobación es el siguiente:

Periodo 2022B				
U.A.	Sin Reprobación	Con Reprobación	Porcentaje de aprobación	Porcentaje de reprobación
28	18	10	64.29	35.71
28	10	18	35.71	64.29
45	20	25	44.44	55.56
33	8	25	24.24	75.76
34	11	23	32.35	67.65
34	8	26	23.53	76.47
39	17	22	43.59	56.41
30	11	19	36.67	63.33
26	17	9	65.38	34.62
51	10	41	19.61	80.39
33	4	29	12.12	87.88
		Promedio	36.54	63.46



La reprobación sube al 63.46%, mientras que la aprobación está en el 36.54%, con lo que la reprobación vuelve a subir, aunque en este periodo se tienen clases presenciales.

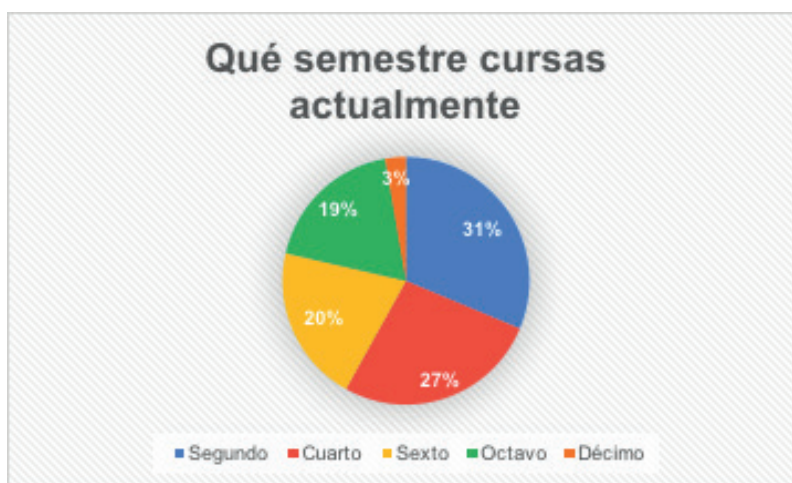
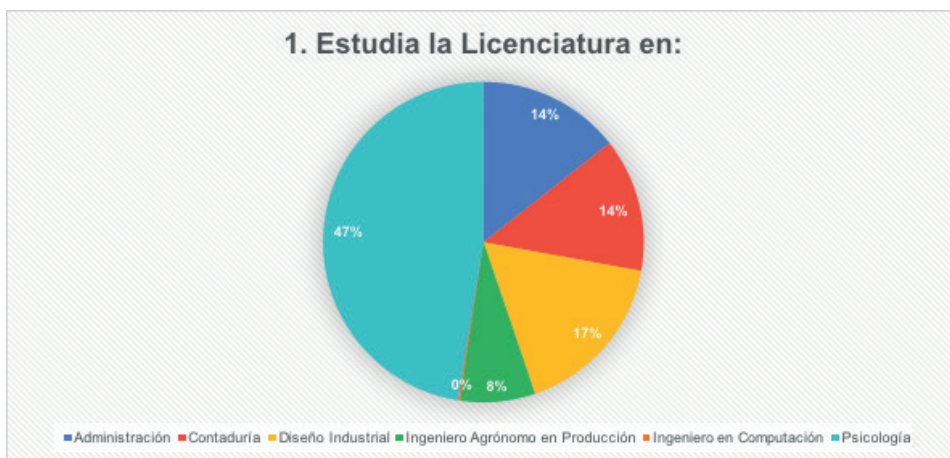
Las características de la reprobación se vieron marcadas en la época de la pandemia, la reprobación en éstos tres semestres se vio afectada de sobremanera, pero no sabemos las causas específicas, dado que como se ha explicado la pandemia trajo consigo una serie de problemáticas no nada más a nivel escolar, la conexión, los problemas económicos, los problemas sociales, el miedo inclusive, la enfermedad dado que en muchos casos se vieron infectados por el COVID-19, en esta investigación no se tomó en cuenta la deserción, que sería un punto de investigación específica respecto al abandono de los estudios profesionales, así como la investigación de sus causas.

Por otro lado se realizó un formulario para conocer la percepción de la evaluación, con la finalidad de no quedarnos solo en el análisis de los elementos cuantitativos de la calificación, sino por el contrario el objetivo de la presente investigación era conocer como percibieron los estudiantes la evaluación tanto en época de pandemia como de forma presencial.

Se aplicó un cuestionario con 18 reactivos a un total de 556 personas de las diferentes licenciaturas, cabe aclarar que solo algunos de los y las alumnas decidieron participar en dicho cuestionario logrando el 22.23% de la población dado que en promedio para el año 2022 la matrícula estuvo conformado por 2501 alumnos y alumnas.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Respecto a la licenciatura que estudia la licenciatura que más participó fue la licenciatura en psicología, pero solo participaron seis licenciaturas del centro universitario.



En cuanto al semestre que se cursa actualmente, correspondiente a la pregunta no. 2 hay representación de todos los semestres, el mayor porcentaje lo obtuvieron los segundo y cuartos semestres, a pesar de que décimo es de 3% el porcentaje, es necesario tomar en cuenta que solo una de las licenciaturas que participaron en el cuestionario tiene un plan de estudios planteado a 10 semestres.

El mayor número de los y las estudiantes se encuentra entre los 18 a los 22 años, lo anterior indica que llevaron la pandemia en su mayor parte en la educación media superior y los primeros años de la universidad.

En cuanto a su género el 71.4% contesta con género femenino, el 27.87% de género masculino y solo el 0.73% prefiere no mencionar su género.

Respecto a los semestres que cursaron en línea de su formación profesional se indica que las y los alumnos que están en segundo semestre cursaron la educación media superior en línea, pero su formación profesional la cursan de forma presencial, mientras que los y las alumnas que cursan el cuarto semestre solo cursaron entre 1 y 2 semestres en línea, lo demás vienen de preparatoria o educación media superior, los de octavo y décimo semestre son los que tienen mayor número de semestres cursados de su formación profesional.

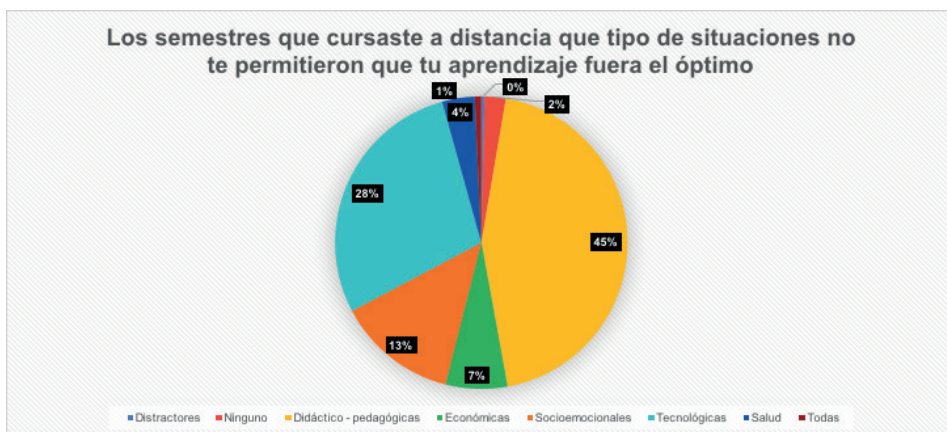
En la pregunta número 7 los resultados fueron:



El 88% de los alumnos prefieren la educación presencial, el 7% prefiere que sea a distancia y solo el 5% opta por la educación Mixta, en donde algunas unidades de aprendizaje son presenciales y otras son a distancia.

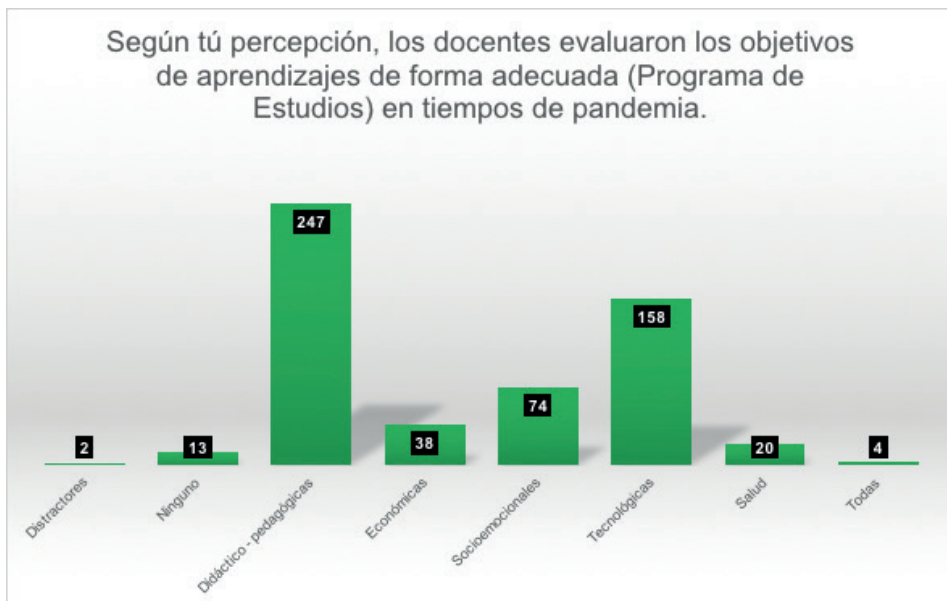
La pregunta número ocho, ¿Cuál consideras que es la mejor opción para tú Formación profesional, toma en cuenta tus hábitos de estudio y las condiciones del

contexto?, el 69.96% determina que la mejor opción es la presencial, el 26.07% considera estar preparado para la educación Mixta, y el 3.95% establece que la educación a distancia sería su mejor opción, es necesario establecer que algunos de los programas educativos se ofertan en modalidad Mixta y a partir del siguiente periodo 2023A, por lo menos una de las asignaturas se llevará a cabo en la modalidad Mixta con apoyo tecnológico.

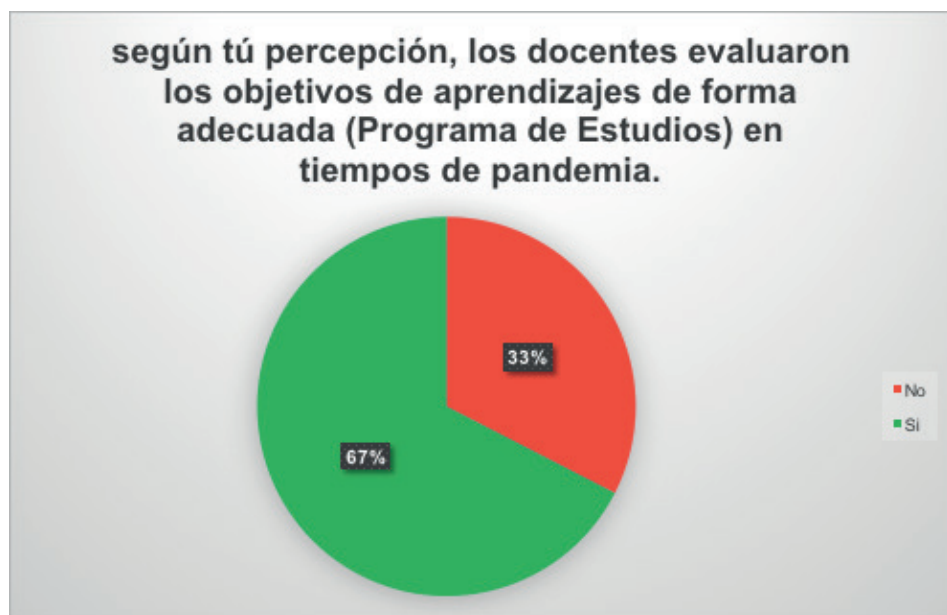


En a pregunta número nueve los resultados nos llevan a afirmar que el 45% de los y las estudiantes tuvo problemas didáctico – pedagógicos y el 28% tuvo problemas con situaciones Tecnológicas, lo anterior por la zona de ubicación de cada uno de los alumnos y la cobertura de internet o el costo para conectarse por el teléfono inteligente fue alto.

En la pregunta número diez “Según tú percepción, los docentes evaluaron los objetivos de aprendizajes de forma adecuada (Programa de Estudios) en tiempos de pandemia”, los problemas que más destacan son los didáctico – pedagógicos y los tecnológicos.



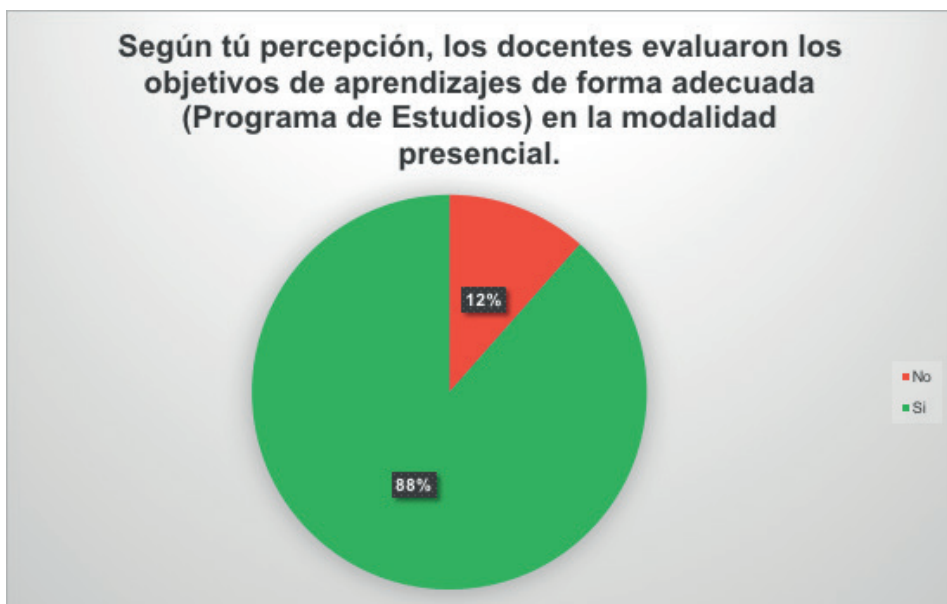
Lo que nos lleva a preguntar respecto a la evaluación que aplicaron los diferentes docentes, la pregunta fue, según tú percepción, los docentes evaluaron los objetivos de aprendizajes de forma adecuada (Programa de Estudios) en tiempos de pandemia.



El 67% considera que la evaluación fue de forma adecuada en tiempos de pandemia,

lo que establece de forma general que solo es necesario modificar la percepción del 47% restante y verificar en otro estudio como se realizaron las evaluaciones para que el número de reprobados aumentara.

En la pregunta número once se realizó con la finalidad de hacer el comparativo de si la evaluación de forma presencial evalúa los objetivos de aprendizaje, la pregunta fue: “Según tú percepción, los docentes evalúan los objetivos de aprendizajes de forma adecuada (Programa de estudios) en la modalidad presencial”



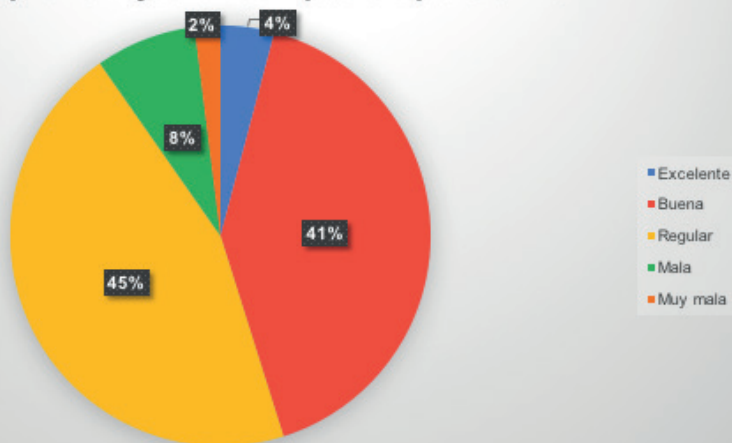
La percepción de las y los estudiantes aumenta sus resultados positivos en la modalidad presencial al indicar el 88% de los encuestados que la evaluación es adecuada en la modalidad presencial

En la pregunta número doce se indica si las calificaciones obtenidas en pandemia reflejan los conocimientos adquiridos, las respuestas se centraron en que la calificación obtenida es buena con el 51.61%, y regular con el 26.79% siendo estas respuestas las que tienen mayor valoración. Lo anterior indica que la forma de evaluación es correcta para los y las alumnas y refleja los contenidos adquiridos en tiempo de pandemia.

Para la presencialidad en la pregunta número trece, al igual que la anterior las y los alumnos consideran que existe una buena relación entre los conocimientos adquiridos y las calificaciones de forma buena con un 40.46% y de forma regular con un 43.16%.

En la pregunta número 14 se preguntó: Cómo consideras que fue la evaluación de los aprendizajes en tiempos de pandemia.

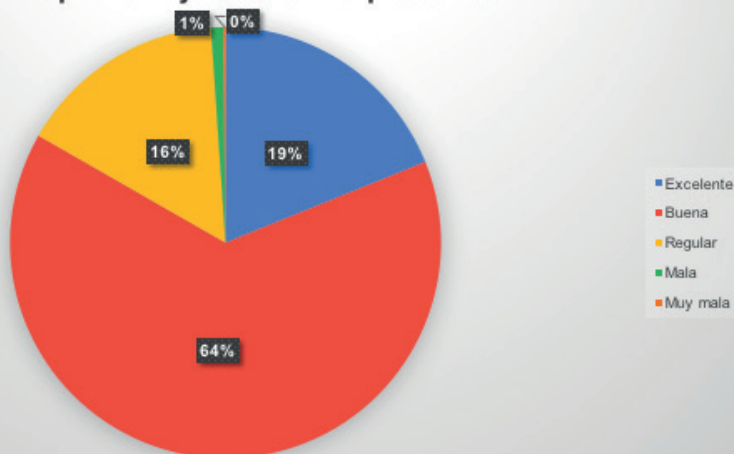
Cómo consideras que fue la evaluación de los aprendizajes en tiempos de pandemia



El porcentaje se centra en la consideración de que la evaluación en tiempos de pandemia es buena con el 45% y regular en el 41%.

Mientras que la presencialidad la consideración de que es la evaluación de los aprendizajes es buena en un 64% y excelente en un 19%, la consideración de regular esta en un 16%, es necesario considerar el aumento de la excelencia en educación presencial, así como de la percepción de buena.

Cómo consideras que es la evaluación de los aprendizajes en forma presencial



En cuanto a cuáles calificaciones considera mejores si las que obtuvo en pandemia o de forma presencial, el 53.41% considera que las que tuvo en pandemia, a pesar de lo que vimos en el primer apartado donde el número de reprobados y el porcentaje de reprobación aumentó, mientras que el 46.59% considera que son mejores sus calificaciones cuando se encuentra en una modalidad presencial

La penúltima pregunta correspondiente a ¿Los docentes que te dieron clase en tiempos de pandemia utilizaron diversas estrategias para que lograras aprender?, los y las alumnas reportaron 133 que no les dieron la clase con diversas estrategias, esto implica que el 23.92% de la población requiere que los docentes se preparen y capaciten con diversas estrategias para la modalidad mixta que esta por ponerse en práctica para todos aquellos programas educativos que así fueron ofertados. El 76.08% de la población establece que hubo diversas estrategias para llevar a cabo el proceso enseñanza – aprendizaje en tiempos de pandemia.

Por último, la pregunta 18 se refiere a los elementos que los docentes deben tomar en cuenta para poder evaluar, son diversas las recomendaciones recibidas en una pregunta abierta y en donde el compromiso, la capacitación, la atención a las quejas y a las dudas que presentan los y las alumnas, la creación de material didáctico, la diversificación de actividades y no sólo la exposición de las y los alumnos, las características de brindar un temario, una forma de evaluación y de forma general un encuadre del curso.

CONCLUSIONES

La época de pandemia fue una transición difícil a nivel educativo, hay estructuras y formatos que tuvimos que romper y re-aprender en poco tiempo, tanto docentes como alumnos y alumnas, las características de la reprobación se vieron afectadas considerablemente por diferentes aspectos, pero que al volver a la presencialidad volvieron a encausar.

La percepción de los estudiantes en cuanto la evaluación realizada en tiempo de pandemia y de forma presencial se puede indicar que es buena y regular para ambos casos, la mayoría de los estudiantes refiere que no hay problemas marcados por estas condiciones de trabajo, pero hacen recomendaciones a los docentes que es necesario tomar en cuenta.

Hay muchas situaciones que estudiar a partir de este tema, dado que la formación docente, las características de instrumentos y formas de evaluación son necesarias para mejorar los procesos evaluativos.

IMPLEMENTACIÓN DE UN ENTORNO VIRTUAL EDUCATIVO PARA LA ASIGNATURA INVESTIGACIÓN OPERATIVA I MEDIANTE EL SISTEMA DE GESTIÓN DE APRENDIZAJE LMS – MOODLE DE LA FACULTAD POLITÉCNICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ASUNCIÓN

Data de aceite: 03/08/2023

Johana Raquel Pineda Alvarenga

Universidad Nacional de Asunción,
FPUNA Paraguay
San Lorenzo-Paraguay
<https://orcid.org/0000-0002-9338-3834>

RESUMEN: El presente trabajo tiene como objetivo diseñar una propuesta de innovación utilizando el Sistema Gestión de Aprendizaje LMS – Moodle para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura Investigación Operativa I, con estudiantes de primer y segundo semestre de la Facultad Politécnica de la Universidad Nacional de Asunción.

La implementación del entorno virtual de aprendizaje en esta disciplina se integrará al modelo educativo presencial ya existente, dentro de la institución, a fin de que los estudiantes puedan acceder mediante un enfoque de aprendizaje ubicuo a los materiales didácticos digitales y actividades en línea.

Se busca diseñar una propuesta de innovación utilizando el Sistema de Gestión de Aprendizaje LMS- Moodle para acompañar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura Investigación

Operativa I, con los estudiantes del sexto semestre de la Facultad Politécnica de la Universidad Nacional de Asunción

PALABRAS-CLAVE: Aprendizaje Ubicuo, Innovación, LMS (*learning management system*), TIC (tecnologías de información y comunicación), EVA (entorno virtual de aprendizaje).

ABSTRACT: The present work aims to design an innovation proposal using the LMS - Moodle Learning Management System to improve the teaching and learning process of the Operational Research I subject, with first and second semester students of the Polytechnic Faculty of the National University of Asuncion.

The implementation of the virtual learning environment in this discipline will be integrated into the existing face-to-face educational model within the institution, so that students can access digital teaching materials and online activities through a ubiquitous learning approach.

KEYWORDS: Ubiquitous Learning, Innovation, LMS (*learning management system*), ICT (information and communication technologies), VLE (*virtual learning environment*)

INTRODUCCIÓN

La llegada y permanencia de las TIC en la sociedad, suponen una opción perfecta para considerarlo en los procesos didácticos. Las TIC aportan una oportunidad en la enseñanza y aprendizaje. En la actualidad está de moda las palabras, utilización de las TIC en todos los niveles de enseñanza, especialmente en las Instituciones de Educación Superior del país. Los docentes del área de ciencias básicas se encuentran compelidos a relacionar su área con las tecnologías de información y comunicación, pues hoy en día, si los estudiantes no ven la aplicación de lo que se enseña, simplemente no tiene validez. La innovación que se propone este proyecto consiste en el empleo del Sistema de Gestión de Aprendizaje LMS – Moodle institucional de la Facultad Politécnica de la Universidad Nacional de Asunción denominada Plataforma Educa, en la asignatura de Investigación Operativa I, con el objetivo de que esta herramienta contribuya al proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de Licenciatura en Ciencias Informáticas. La creación de contenidos teóricos y prácticos, uso de videos, software, foros, son algunos de las vías que se utilizarán para crear el aula virtual en la plataforma.

El objetivo principal es diseñar una propuesta de innovación utilizando el Sistema de Gestión de Aprendizaje LMS- Moodle para acompañar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura Investigación Operativa I, con los estudiantes del sexto semestre de la Facultad Politécnica de la Universidad Nacional de Asunción, que permita: Identificar las unidades programáticas de la asignatura Investigación Operativa I que requieran de apoyo para realizarlas por medio del Sistema de Gestión de Aprendizaje LMS-Moodle con estudiantes universitarios del sexto semestre. Planificar las actividades en el Sistema de Gestión de Aprendizaje LMS-Moodle de acuerdo a las unidades programáticas en la que los estudiantes requieren de apoyo para un mejor rendimiento y consecución de los objetivos académicos. Desarrollar una estrategia de evaluación de las actividades a desarrollar utilizando el Sistema de Gestión de Aprendizaje LMS-Moodle para acompañar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura Investigación Operativa I con estudiantes universitarios del sexto semestre.

DESTINATARIOS DEL PROYECTO

La propuesta va dirigida a aproximadamente 63 estudiantes de la Facultad Politécnica de la Universidad Nacional de Asunción de Paraguay que están cursando la asignatura Investigación Operativa I del sexto semestre de la carrera de Licenciatura en Ciencias Informáticas. Los estudiantes que participarán son de clase media, estrato 3 y 4, y según la Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (DGEEC) son estudiantes cuyas familias tienen buenos ingresos económicos, lo cual es necesario, para cursar la carrera de Ciencias Informáticas y la asignatura Investigación Operativa, ya que cada uno debe poseer su propia notebook y demás dispositivos tecnológicos que le soliciten dentro de la

carrera y que les facilite acceder a las diferentes aplicaciones educativas y sitios web para un buen desarrollo de sus proceso formativo. Debido al perfil de la carrera la mayoría de los estudiantes se caracterizan tener habilidades tecnológicas, pero, ante todo, disposición, aptitud y actitud para adaptarse a nuevas metodologías didácticas en las que se incorpore las TIC. Aunque los beneficiarios del proyecto son principalmente los estudiantes, cabe aclarar que también se beneficiarán los docentes que deseen replicar esta metodología y adaptarla a sus áreas correspondientes.

JUSTIFICACIÓN

Un primer momento de la incorporación de las TIC al currículum universitario se dio en las décadas de los 70 y 80, cuando las TIC se incorporaron como objeto de estudio de disciplinas técnicas, en las que la programación y análisis de sistemas eran tareas importantes para la formación de los estudiantes universitarios.

En un segundo momento se habla de la integración de las TIC al currículum de carreras universitarias de orientación contable y administrativa esto se traduce de manera directa como la automatización de procesos complejos.

En un tercer momento con el advenimiento de la computadora personal en la década de los 90 y posteriormente de la popularización de internet, otras disciplinas universitarias vieron la necesidad de incorporar temas de tecnología digital a su currículum con fines principalmente modernizadores

La universidad está comprometida a adaptarse a estos nuevos elementos multimedia, pero no basta con llenar las aulas con ordenadores, esto no implica mejorar la enseñanza, por ejemplo, para el aprendizaje en el área de matemáticas existen software como: MatLab, GeoGebra, Julia, que muchas veces son conocidos por los docentes, pero no conocen cómo utilizarlos en forma didáctica para sus clases. Los Sistema Gestión de Aprendizaje LMS – Moodle son una opción para complementar las enseñanzas del aula y lograr el cambio de paradigma entre tantos docentes, que aún no han podido adaptarse a los cambios del siglo. Considerando que la importancia de desarrollar plenamente la asignatura y de reforzar lo dado en las clases presenciales, se pretende mostrar en este trabajo una nueva forma de utilización del Sistema de Gestión de Aprendizaje LMS-Moodle, que responda no solo a un repositorio de información, si no que sea un complemento a los ejercicios teóricos y prácticos visto en clases, que, además, se pueda interactuar entra la docente y estudiantes y así lograr un aprendizaje perdurable en el tiempo.

SISTEMA DE GESTIÓN DE APRENDIZAJE LMS-MOODLE

El impacto de las TIC ha implicado que se deban utilizar nuevas herramientas para aprender, comunicarse y vincularse con la sociedad acorde a su desarrollo. Una prueba de ello es la vinculación entre educación y tecnología. Precisamente, las instituciones

educativas alrededor del mundo han tratado de incluir el uso de algún tipo de TIC como evidencia de innovación y calidad en los procesos educativos. Una de las formas más utilizadas de las TIC es el uso de los Sistemas de Gestión de Aprendizaje tales como Moodle con el uso del aula virtual para la adopción de la educación virtual desde sus diferentes modalidades. Moodle es el Aula virtual por excelencia utilizada en múltiples ámbitos. Es un paquete de software para la creación de cursos y sitios web basados en Internet para dar soporte a un marco de educación social constructivista (Ovando, 2014). Como la Institución cuenta con su propio sitio virtual y utiliza la proforma Moodle, denominada Educa, se selecciona la misma para llevar a cabo el proyecto.

Los beneficios o ventajas que ofrece el uso de esta plataforma en el entorno universitario son de distintas formas, pero todas encaminadas a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y hacer de las clases un espacio de aprendizaje donde el docente provee a sus estudiantes de material didáctico actualizado y con el uso de otras herramientas virtuales les inyecta dinamismo y motivación a los estudiantes, lo que les facilita alcanzar el propósito educativo. Un ejemplo del positivo impacto del Sistema de Gestión de Aprendizaje LMS-Moodle en la enseñanza universitaria lo demuestra Paraginã, Jipa, & Dumitrescu (2011) quienes, en su trabajo de investigación, concluyeron que la plataforma Moodle es una buena opción en el aprendizaje a distancia y le permite al docente el monitoreo de actividades, grupos de discusión para las categorías de maestros y para ajustar la tarea a niveles de los estudiantes; optimizando el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Teniendo en cuenta las ventajas expuestas anteriormente, es necesario el uso de las TIC a través del Sistema de Gestión de Aprendizaje LMS-Moodle para el desarrollo de contenidos pedagógicos de la asignatura Investigación Operativa I con estudiantes universitario, ya que, al ser innovadores por sus formas y funciones, se convierten en una estrategia didáctica útil para despertar el interés de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, de este modo, generar un buen trabajo individual y colaborativo que propicie un clima escolar dinámico, participativo.

APRENDIZAJE COLABORATIVO

Este concepto tiene su fundamento más remoto en la teoría socio histórica del conocimiento de Lev Vygotsky (1925-1930) y adquiere un nuevo análisis en el marco de la irrupción de las TIC, a partir de la década de los 90 varios investigadores cognitivistas de Estados Unidos, contrastaron esta teoría con las nuevas herramientas digitales para indagar el impacto que las mismas generan en el desarrollo cognitivo. De ese estudio se concluyó, que las TIC pueden favorecer el desarrollo de procesos cognitivos superiores, así como favorecer la colaboración entre sujetos en situación de aprendizaje, tanto que se posibilita ampliar el trabajo entre personas alejadas en el tiempo y el espacio, como

también el aumento de procesamiento de la información. El aprendizaje cooperativo se sustenta, en la cooperación de los miembros del grupo bajo la consigna de una actividad de aprendizaje, dentro de un vínculo de interdependencia positiva y de responsabilidad, mediados en un entorno digital.

APRENDIZAJE OBICUO

De acuerdo a este concepto, acuñado y presentado por Nicholas Burbules (2014), renombrado especialista e investigador en la relación a las tecnologías y la educación. De acuerdo, a sus estudios y a las experiencias de aprendizaje mediadas por tecnologías ubicuas, tales como, laptops y teléfonos celulares inteligentes que cuentan con conexión inalámbrica a internet es posible estar en línea en todo tiempo y lugar, lo que conlleva un cambio en la relación del ser humano con la tecnología, debido a que muchas actividades de aprendizaje ya no precisan de una localización y temporalidad particular para realizar.

METODOLOGÍA

Al utilizar el Sistema de Gestión de Aprendizaje LMS Moodle para el desarrollo de las actividades, tenemos un complemento virtual con un modelo constructivista e integrador porque el docente puede usar métodos de la enseñanza tradicional con herramientas de la educación virtual. Esta combinación entre lo presencial y lo virtual, es una forma de innovar el contexto educativo, facilitando a los estudiantes el acceso al contenido de las clases y a las actividades de la clase, las cuales puede realizarlas desde su casa o el lugar donde se encuentren por medio de un dispositivo tecnológico. Esta modalidad de aprendizaje combinado para enseñar la asignatura Investigación Operativa I en el contexto educativo universitario es pertinente, porque enriquece la experiencia de las TIC en los estudiantes, y desarrollan competencias tecnológicas que le facilitan explotar las tecnologías disponibles al máximo de sus beneficios. Asimismo, con el aprendizaje combinado, hace que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea un aprendizaje centrado en el estudiante, diseñado para proporcionar el máximo beneficio a los estudiantes y así alcanzar las metas educativas propuestas en la asignatura.

El desarrollo de esta propuesta se ha planificado para 6 semanas de clases, lo que equivale a 6 sesiones o encuentros presenciales.

Fases	Descripción
Planificación	En esta fase, se definen las temáticas teóricas que serán abordadas a través del sistema de gestión de aprendizaje con la modalidad de complemento virtual constructivista e integrador. Además, se determinan las herramientas o programas a utilizar para la preparación de las actividades. Se procede a realizar la preparación del material, las actividades de realizar a través de la plataforma Moodle.
Preparación	La primera sesión de clase estará destinada para explicar a los estudiantes los cambios metodológicos y presentar las herramientas con las que se trabajará la propuesta didáctica, así como la forma de evaluación de las actividades a realizar a través de la rúbrica correspondiente. A partir de la segunda sesión se ejecutará la planificación establecida.
Ejecución	Una vez que se hayan ejecutado las actividades planificadas para la propuesta de innovación, se procederá a realizar la evaluación del impacto de la propuesta aplicando la rúbrica diseñada para este fin.
Evaluación	

Tabla 1. Fases del proyecto

Fuente: Elaboración propia

ACTIVIDADES

En la asignatura se desarrollan tres unidades y por tanto las actividades se plantean en relación a lograr los objetivos propuestos, utilizando diversas herramientas y formas en el aula virtual. Cada alumno debe crear un usuario y contraseña en la plataforma. Luego buscan la asignatura *Investigación Operativa I*, al ingresar podrán acceder directamente al curso, ya que la docente se encargará de matricular a los estudiantes

<http://www.educa.una.py/politecnica/login/index>

	UNIDAD 1	
Actividad	Desarrollo	Recursos
Actividad 1:	Antes de la clase	Acceso a Internet Sistema de Gestión de Aprendizaje LMS Moodle
- Presentación de la asignatura.	Los estudiantes ingresarán al aula virtual y tendrán acceso a la Guía Instruccional de la Asignatura, así también al Programa de Estudios de la misma.	
- Introducción a la IO.	Durante la clase	
- Diferentes tipos de modelos	La docente iniciará la clase con una introducción teórica de la asignatura y realizará la presentación y explicación de los diferentes tipos de modelos y sus significados, presentando diversos ejemplos.	
- Aplicación a problemas reales	Evaluación	
- Construcción de modelos.	Se participará en un foro debate sobre las aplicaciones de la Investigación de Operaciones en el siglo XXI en la solución de problemas reales. Además de la construcción de modelos matemáticos listando variables, función objetivo, restricciones y condición de no negatividad.	

<p>Actividad 2:</p> <p>- Programación Lineal básico.</p> <p>-Introducción al estudio y análisis de Programación Lineal.</p> <p>-Formulación general de un problema de PL.</p>	<p>Antes de la clase</p> <p>Los estudiantes ingresarán a la plataforma Moodle y encontrarán los materiales básicos y complementarios que deben leer y analizar antes de la clase.</p> <p>Durante la clase</p> <p>Se iniciará la clase con la lectura de las preguntas generadas de la lectura de "Programación lineal", seguidamente la docente realizará una explicación a los aspectos que no fueron entendidos, se realizarán ejemplos del tema.</p> <p>Evaluación</p> <p>Se realizará una discusión sobre los ejercicios de "Prácticas de programación lineal", finalmente realizarán un cuestionario en la plataforma Moodle para reforzar los conceptos.</p>	<p>Acceso a internet Sistema de Gestión de Aprendizaje LMS Moodle</p>
<p>Actividad 3:</p> <p>- Introducción al Método gráfico</p> <p>-Resolución de Problemas propuestos</p> <p>-Utilización de herramienta online y software.</p>	<p>Antes de la clase</p> <p>Los estudiantes deben ingresar a la plataforma Moodle y analizar los materiales básicos y complementarios sobre "Método gráfico".</p> <p>Durante la clase</p> <p>La docente explicará la resolución por el Método gráfico mostrando varios ejemplos, tanto en forma manual, con la herramienta en línea PHP simplex y con el software Geogebra, además mostrará la instalación y uso del mismo.</p> <p>Evaluación</p> <p>A través de un foro debate en dónde se compartirá la resolución de varios ejercicios de programación lineal, resueltos por el método bajo estudio.</p>	<p>Acceso a internet Herramienta online Software Geogebra Sistema de Gestión de Aprendizaje LMS Moodle</p>

Tabla 2. Actividades de la Unidad I

Fuente: Elaboración propia.

EVALUACIÓN

Durante la implementación de la propuesta de innovación utilizando el Sistema de Gestión de Aprendizaje LMS Moodle con los estudiantes de la Facultad Politécnica de la Universidad Nacional de Asunción, se realizará una evaluación continua, es decir, durante el desarrollo de cada actividad. Esta evaluación se realizará aplicando los siguientes instrumentos:

La primera evaluación se basa en el tipo de actividad que se realiza, dependiendo si la actividad es individual o grupal, si es del tipo de foro debate o ejercicios, teniendo en cuenta la naturaleza de la asignatura.

El segundo instrumento será una Guía de observación, este instrumento se aplicará durante el desarrollo de cada actividad.

El tercer instrumento es un cuestionario a los estudiantes universitarios evaluando el proyecto. El informe final, luego de recoger, analizar y procesar los datos, se entrega al Departamento de Ciencias Básicas y el Departamento de E-learning, para resguardo de la información y como referencia de documentación para futuros proyectos similares.



Figura 1. Aula virtual

REFERENCIAS

Adel, & Youssef, M. D. (2008). The Impact of ICT on Student Performance in Higher Education: Direct Effects, Indirect Effects and Organisational Change. *Universities and Knowledge Society*, 5(1), 45-56. Recuperado el 20 de enero de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/780/78011203014.pdf>

Aguayo, M., Bravo, M., Nocetti, A., & Concha, L. (2019). Perspectiva estudiantil del modelo pedagógico flipped classroom o aula invertida en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Educación*, 43(1), 1-16. Recuperado el 14 de enero de 2020, de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v43n1/2215-2644-edu-43-01-00097.pdf>

AlKhaleel, A. (2019). The Advantages of Using Blended Learning in Studying English as a Foreign Language at the. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)*, 2(12), 1-7. Recuperado el 15 de noviembre de 2019, de <http://mail.mjltm.org/article-1-510-en.pdf>

Benítez González, M.C. (2019). La Educación Superior en modalidad semipresencial: Fortalezas y debilidades de su implementación. Recuperado el 23 de febrero de 2020, de <http://scielo.iics.una.py/pdf/uca/v6n3/2409-8752-uca-6-03-32.pdf>

Burbules, N. C. (2014). Los significados de "aprendizaje ubicuo". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(104). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1880>. Artículo publicado originalmente en: *Revista de Política Educativa*, Año 4, Número 4, UdeSA- Prometeo, Buenos Aires, 2013

Costa, C., Alvelos, H., & Teixeira, L. (2012). The use of Moodle e-learning platform: a study in a Portuguese. *Procedia Technology*, 5, 334 – 343. Recuperado el 20 de noviembre de 2019, de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212017312004689>

Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos. (2019). *Resultados anuales departamentales*. Recuperado el 20 de diciembre de 2019, de Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos: <https://www.dgeec.gov.py/>

Downes, S. (2005). *An introduction to connective knowledge*. [blog]. Recuperado de <http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=33034>

García Aretio, L. (2004) Viejos y nuevos modelos de educación a distancia. Publicado en Bordón Madrid 2004, v. 56, n. 3-4; p. 409-429 Monográfico sobre Tecnologías y Educación coordinado por L.García Aretio

Gómez, L. (2017). B.learning ventajas y desventajas. *EduQ@*, 3(12), 1-10. Recuperado el 01 de noviembre de 2019, de http://www.eduqa.net/eduqa2017/images/ponencias/eje3/3_47_Gomez_Leyd-_B-LEARNING_VENTAJAS_Y_DESVENTAJAS_EN_LA_EDUCACION_SUPERIOR.pdf

González, M. (2015). El b-learning como modalidad educativa para construir conocimiento. *Opción*, 31(2), 501-531. Recuperado el 03 de noviembre de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045568029.pdf>

Gonzales, P., Prato, M., & Battistella, M. (2014). Unidad curricular virtualizada para asignatura programación. *Negotium*(28), 61-70. Recuperado el 03 de enero de 2020, de <http://www.revistanegotium.org.ve/pdf/28/art4.pdf>

Hernández, G. (2015). Análisis del uso y manejo de la plataforma Moodle en docentes para el desarrollo de competencias integrales. *Revista Q*, 10(19), 1-19. Recuperado el 23 de enero de 2020, de doi:10.18566/revistaq.v10n19.a01

Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5(2), 26-34. Recuperado el 24 de enero de 2020, de <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf>

Kocoglu, Z., Ozek, Y., & Kesli, Y. (2011). Blended learning: Investigating its potential in teacher training program. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(7). Recuperado el 01 de febrero de 2020, de <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/1048/309>

EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y DOCENCIA UNIVERSITARIA EN EL ENFOQUE DE EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA

Data de submissão: 09/06/2023

Data de aceite: 03/08/2023

Wadis Yovany Posada Silva

Universidad de Caldas, Departamento de
Estudios Educativos
Manizales – Caldas
<https://orcid.org/0000-0002-8918-9959>

Yelicza Marín Giraldo

Universidad de Caldas, Departamento de
Química
Manizales – Caldas
<https://orcid.org/0000-0002-4353-2723>

RESUMEN: El estudio tuvo como objetivo comprender los significados de educación para la paz en el marco de la educación inclusiva en docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Caldas (Colombia). Metodología. Se ubica en el paradigma interpretativo-hermenéutico, mediante el método de teoría fundamentada y la técnica de entrevista en profundidad. El consentimiento informado se obtuvo de 15 docentes, adscritos a diferentes departamentos de la universidad. La información fue procesada en el software Atlas ti (V. 7.5.4). Resultados. Mediante la codificación abierta, surgieron las categorías: educación para la paz desde el conocimiento personal y disciplinar;

educación para la paz, diversidad y educación inclusiva; educación para la paz como transición; educación para la paz como posibilidad de humanización y educar para la paz en el contexto global, y en las categorías axiales: paz y conflicto y las paces. Conclusiones. Entre las conclusiones, se destaca la importancia de construir una cultura y una educación para la paz a partir de la perspectiva de paces y de manera transversal desde la enseñanza básica hasta la educación superior.

PALABRAS-CLAVE: educación para la paz, cultura de paz, educación inclusiva, convivencia pacífica, enseñanza superior (Tesauro UNESCO)

EDUCATION FOR PEACE AND UNIVERSITY TEACHING IN THE INCLUSIVE HIGHER EDUCATION APPROACH

ABSTRACT: The objective of the study was to understand the meanings of education for peace within the framework of inclusive education in teachers of the Faculty of Legal and Social Sciences, University of Caldas (Colombia). Methodology: It is located in the interpretive-hermeneutical paradigm, through the grounded theory method and

the in-depth interview technique. Informed consent was obtained from fifteen teachers, assigned to different departments of the university. The information was processed in the Atlas ti software (V. 7.5.4). Results: through open coding, the categories emerged: education for peace from personal and disciplinary knowledge; education for peace, diversity and inclusive education; education for peace as a transition; education for peace as a possibility of humanization and educating for peace in the global context, and in the axial categories: peace and conflict and peace. Among the conclusions, the importance of building a culture and education for peace from the perspective of peace and transversally from basic education to higher education stands out.

KEYWORDS: education for peace, culture of peace, inclusive education, peaceful coexistence, higher education (UNESCO Thesaurus)

INTRODUCCIÓN

La educación para la paz viene siendo abordada en los últimos años desde diferentes perspectivas, no solo a partir de la dualidad conflicto/paz sino también hacia las habilidades socioemocionales (Hymel & Darwich, 2018, Gutiérrez & Buitrago, 2019, Alzate et al., 2020), el sentido que la paz tiene en la educación superior y la formación profesional (Torres, 2019, Toro, 2019), como parte de una de las competencias docentes (Lira, Vela Álvarez & Vela Lira, 2014) y a su vez, se retoman aspectos que han sido discutidos con anterioridad, tales como la paz imperfecta (Harto, 2016, Jiménez, 2020), los imaginarios sociales de paz (Álvarez & Pérez, 2019).

Desde otra perspectiva, se destaca el enfoque de paces (Bustamante, 2017, Hernández, 2019), los conceptos de paz (Harto, 2016), la educación para la paz y territorio (Echavarría & Cremin, 2019, Lederach, 2020), la paz como un deber cívico (Snauwaert, 2020), la lucha contra el racismo a través de la paz (Courtheyn, 2019), la mediación en conflictos armados (Hernández, 2020), entre otros.

Por lo anterior, existe una tendencia a ser considerada la paz como un proceso en permanente construcción, lo que denominan algunos como una paz imperfecta (Harto, 2016; Jiménez, 2020). Así mismo, surge la necesidad de generar una mayor discusión sobre la educación para la paz, en el sentido de cultivar la paz (Torres, 2019), a su vez, una mayor reflexión en lo didáctico y su puesta en práctica en el aula (Torres, 2019).

Educar para la paz, conlleva una finalidad última de la educación y su relación en la construcción de paz a partir de la necesidad de establecer culturas de paz a partir de la educación, o de la transformación social de un país en conflicto a través de la educación. Por lo tanto “convivir en paz no es, pues, sólo una posibilidad, sino una realidad que poco a poco, despacio, de manera imperfecta, suma de tentativas y ensayos, construimos día a día con el apoyo de la ciencia, la cultura, la educación y la comunicación” (Tuvilla, 2004, en Molina & Muñoz, 2004, p. 396). En otras palabras: “los seres humanos poseen un conjunto mínimo de valores que constituyen un instrumento eficaz para superar las incertidumbres del futuro” (Tuvilla, 2004, en Molina & Muñoz, 2004, p. 396). Lo que implica el surgimiento

de cambios frente a los nuevos desafíos, tales como educar hacia la paz, en lo humano y pensar críticamente la justicia social. Desde esta perspectiva: “Esa educación es un estímulo para la cultura de la paz, porque promueve valores, actitudes y comportamientos que respetan la diversidad y promueven la práctica de la no violencia” (Bahajin, 2018, p. 109).

En este orden de ideas, se destaca en los docentes un papel significativo en la formación de una cultura de paz a partir de sus prácticas “como agentes institucionales de la educación para la paz, como facilitadores educativos y como protagonistas de la gestión positiva de los conflictos” (Etxeberria, 2013, p. 81). No obstante, en las universidades, así como en otros contextos “considerar la Cátedra de la Paz como una iniciativa necesaria y útil para promover comunidades más pacíficas y activas” (Morales, 2021, p. 29).

En este mismo sentido, en la educación para la paz se plantean una serie de competencias que los docentes han de tener presente y en las que se trascienda de la homogenización, en sentido de estandarización, hacia una pedagogía de la diversidad (Lira, Vela A. & Vela L., 2014, p. 126). Por lo tanto, se hace necesaria una educación para la paz como cultura de paz, al ser un asunto que incide en todos los sectores de la sociedad como un proceso transversal en la formación del ser humano.

Otro aspecto importante a tener en cuenta una educación que supere solo hablar de guerra, conflictos bélicos o violencia (Torres, 2019); actualmente, se presenta un mayor aporte hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje de una paz compartida en los actuales paradigmas. Por consiguiente, se hace necesario abordar la educación para la paz en el marco de la educación superior inclusiva, en el reconocimiento de las contribuciones de las instituciones y la comunidad académica que aportan desde el sentir y sus significados frente a la misma. En este mismo sentido, existe una relación entre enfoques plurales, perspectivas diversas, comunidades marginadas y cómo ello confluente y le aporta a la educación para la paz.

La educación para la paz en Colombia y la educación superior inclusiva

Las universidades se convierten en un espacio para la diversidad al que confluyen estudiantes y docentes de distintas culturas, géneros, funcionalidades... quienes, a su vez, pueden encontrarse con barreras (de infraestructura, recursos económicos, sociales, acceso a la información, de acompañamiento o tutoría, poca formación de los docentes sobre la atención a la diversidad, entre otras). Por lo anterior, se hace necesario identificar dichas barreras en la atención de la población en general y en las poblaciones que han sido consideradas en Colombia como vulnerables (personas con discapacidad, minorías étnicas, víctimas del conflicto armado, adultos iletrados...) (Ministerio de Educación Nacional de Colombia-MEN-, 2005).

Es así como en el año 2013, se emiten los “Lineamientos de política de educación superior inclusiva” en los que se establecen varias características de la inclusión: participación, diversidad, interculturalidad, equidad, pertinencia y calidad (Dirección de

Fomento para la Educación Superior, MEN, 2013). En este documento se abordan algunas de las barreras y acciones estratégicas para grupos que denomina como priorizados: población estudiantil en situación de discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales; comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, pueblos indígenas y pueblo Rom o gitano; población víctima del conflicto armado; población desmovilizada en proceso de reintegración; enfoque de género y la población habitante de frontera (MEN, 2013).

Actualmente, las instituciones de educación superior se encuentran ante el reto de la implementación de la educación superior inclusiva y para la diversidad; es así como empiezan a generar programas que permiten, entre otras acciones, lograr una mayor participación y una educación para todos de calidad en la que hacen parte las poblaciones priorizadas.

En el año 2014, surgió la Ley 1732 “Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país” en los niveles de preescolar, básica y media como una asignatura independiente (Congreso de la República de Colombia, 2014). Ahora bien, esta ley hace énfasis en la autonomía universitaria para la inclusión de la Cátedra de la paz con base en los programas académicos y los modelos educativos de cada institución de educación superior, mediante el fomento hacia el respeto de los derechos humanos, la diferencia, convivencia, ciudadanía... y en la que se procura por una cultura de paz desde la formación educativa inicial hasta la educación superior, entre otros aspectos.

Uno de los factores que ha despertado gran interés hacia la paz y la educación para la paz en Colombia es la atención a las víctimas del conflicto interno mediante el Acuerdo de paz (26 de septiembre de 2016); sin embargo, la paz se entendería no solo como la firma de un pacto sino a partir de una paz que implica la reflexión y el cambio de paradigmas, fomentando una “cultura reflexiva crítica en reconocimiento del otro” (Toro, 2019, p. 158).

Educación para la paz y docencia universitaria

Para lograr una verdadera educación para la paz, tanto docentes y estudiantes de educación superior no se encuentran alejados de la realidad y del contexto social; por consiguiente aportan a la transformación social. Sols, 2007, en Hortal & Etxeberria así lo afirman: “El universitario no solo analiza la realidad, sino que contribuye activamente a su transformación” (p. 208). A su vez, los docentes pueden ser esos puentes de articulación para el trabajo con los estudiantes o colegas que hayan sido víctimas, mediados por el respeto y la empatía hacia la persona sin confundirse con “la conmisericordia o quizá mejor lástima para referirnos a esa situación anímica en la que late el paternalismo hacia el otro y, con frecuencia, un oscuro sentimiento de superioridad que humilla” (Etxeberria, 2013, p. 85).

Desde esta misma perspectiva, pueden percibirse transformaciones en los docentes “cuando vivencian la formación para la convivencia y la paz, se explican a la luz de las interrelaciones de los estudiantes-docentes-comunidad, dentro de un enfoque de competencias emocionales, cognitivas, comunicativas e integrativas” (Villamizar, 2016, p.

Las víctimas del conflicto interno en el marco de la educación inclusiva

Entre las poblaciones que han sido consideradas en las últimas décadas como vulnerables en Colombia y que, en el marco de la educación superior inclusiva, algunos de estos grupos han sido denominados priorizados, en los cuales se incluye a las víctimas del conflicto interno (MEN, 2013). Es así como mediante la Ley 1448 de 2011 (Ley de víctimas), se ha logrado contar con un espacio para su reparación y que, al haber transitado por esta condición, algunos pasarían a tener la connotación de sobrevivientes (Bustamante, 2017).

Así las cosas, las instituciones de educación superior no han estado apartadas de los procesos en la atención a este grupo poblacional mediante la apertura de espacios de sensibilización o en el planteamiento de estrategias de acompañamiento y trabajo diferencial. Por lo anterior, la educación universitaria puede interpretarse como un mecanismo de transformación por la influencia de múltiples formas que puede tener el conflicto ya sea de manera directa sobre los actores educativos o sobre el sistema en general (Avendaño, Gómez & Triana, 2019).

Este compromiso, no solamente debe presentarse cuando existe “cierto grado de cercanía familiar o de amistad, mientras que el sufrimiento de los otros se suele ignorar, o se deja en manos del Estado o el Gobierno de turno” (Sánchez, 2010, p. 142). Lo anterior, conllevaría a la construcción de una sociedad pacífica y la necesidad de trascender del ámbito personal hacia lo social en la responsabilidad por la paz y mediante un gran compromiso desde diversas dimensiones desde lo humano para lograr transformaciones (Sánchez, 2010).

Surge entonces la pregunta: ¿Cuál debe ser el rol de las universidades y sus docentes en la educación para la paz? y en el caso particular ¿Qué significado tiene la educación para la paz para los docentes universitarios en el marco de la educación inclusiva?

METODOLOGÍA

Teniendo como base el enfoque y las características del estudio, este se ubicó en un paradigma interpretativo y en su proceso metodológico se recurrió a la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). La técnica utilizada para la recolección de la información fue la entrevista en profundidad. La unidad de análisis: La educación para la paz y la educación inclusiva en el contexto universitario; la unidad de trabajo estuvo conformada por 15 docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Caldas (Colombia), quienes se encontraban adscritos a diferentes departamentos.

Para el procesamiento de la información se utilizó el software Atlas ti (V. 7.5.4) mediante el que se realizó la codificación abierta y la codificación axial (Strauss y Corbin, 2002).

Con el fin de salvaguardar la identidad de los docentes entrevistados, se les asignó

un código: D1, D2...D15.

A partir de los datos obtenidos, se realizó la codificación abierta: “proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 110) donde surgieron cinco categorías: 1. La paz desde el conocimiento personal y disciplinar; 2. La educación para la paz, diversidad y educación inclusiva; 3. La educación para la paz como transición; 4. La educación para la paz como posibilidad de humanización; 5. La educación para la paz en el contexto global.

Categoría 1. La paz desde el conocimiento personal y disciplinar

Esta categoría surge a partir de los relatos de los docentes en los que se referían a la educación para la paz desde su conocimiento personal y área de desempeño. Se destaca una paz de tipo transversal e interdisciplinar en la que confluyen diversas áreas de estudio, los valores y derechos humanos, la participación ciudadana, la lucha contra la discriminación, entre otros aspectos:

[...] es un concepto que, para mí, es relativamente nuevo, pero lo entendería como que la educación no debe centrarse solamente en los contenidos académicos, sino en formar ciudadanos que sean conscientes tanto de sus derechos como de sus deberes, en esa medida la tolerancia, el respeto a la diferencia, la posibilidad de ser más incluyentes, de combatir la discriminación, todo eso contribuye al difícil proyecto de la paz (D12).

Yo, he entendido por educación para la paz, que la educación se puede enmarcar desde el Derecho [Como disciplina de estudio], primero el conocimiento de la Constitución, el conocimiento de los derechos, la participación ciudadana y de los deberes que nosotros tenemos como ciudadanos...yo pienso que la formación de un ciudadano que se piense un país en paz debe estar enmarcado desde el Derecho y de la Constitución, en esos elementos (D13).

[...] la formación para la paz, la tolerancia, el respeto, la inclusión, la lucha contra la discriminación racial, de género; eso es, creo yo, la formación para la paz. (D12).

Es la preparación para aportar a la construcción, y en algunos casos la reconstrucción de nuestra sociedad (D11).

Por otra parte, en algunos de los códigos obtenidos se manifestaba la no existencia de una *cátedra de la paz* al interior de la Universidad de Caldas; por lo que era necesario visibilizar las múltiples acciones que desarrollaban los docentes a partir de sus prácticas educativas; en la investigación, la proyección y mediante su articulación, poder aportar hacia la construcción de paz, tanto al interior como por fuera de la institución:

Yo, generalmente abordo la educación para la paz desde el área que he trabajado durante mucho tiempo; para mí, tiene mucho que ver con la formación ética, incluso también con la formación moral y política de los estudiantes y de nosotros como profesores, incluso los administrativos [funcionarios de la universidad], deberíamos estar pensando en ¿cómo formarnos? ¿cómo cultivarnos para convivir bien como comunidad educativa? Yo

pienso que a veces nos enfocamos solamente en la tarea de dar clase, pero la universidad es mucho más que eso, entonces deberíamos aprender a convivir mejor, incluso como colegas dentro de los departamentos [departamentos de docentes] y también incluso con los funcionarios, esa educación para la paz abarcaría muchas cosas en diferentes frentes (D3).

[...] la educación no debe centrarse solamente en los contenidos académicos, sino en formar ciudadanos que sean conscientes tanto de sus derechos como de sus deberes, en esa medida la tolerancia, el respeto a la diferencia, la posibilidad de ser más incluyentes, de combatir la discriminación, todo eso contribuye al difícil proyecto de la paz (D12).

Los docentes universitarios en Colombia tienen tres funciones misionales: docencia, investigación y proyección; las cuales son transversales e implican una constante transformación, atención a las necesidades del contexto y la población. En uno de los códigos, se propone, para que exista una educación para la paz no debe centrarse solamente en las disciplinas aisladas, sino que se permita el diálogo *inter* y *transdisciplinar*:

[...] esta estructura académica está centrada en disciplinas, entonces yo hago parte de un departamento de Economía y Administración donde estamos economistas y administradores, y así sucesivamente; entonces hoy, es una estructura que también es un obstáculo para trabajar por proyectos más grandes, [...] uno tiene que salir de su departamento para irse a juntar con otros y eso no siempre es bien visto, entonces yo creo que la universidad también tendrá en su momento que reorganizar esta estructura (D8).

Categoría 2. Comprensiones sobre educación para la paz

La educación inclusiva puede verse como un derecho “que no puede dejarse únicamente a la voluntad de las personas, sino que debe ser una política transversal que abarque las diferentes dimensiones de la dinámica institucional” (Pérez, 2021, p. 53); es así, como uno de los asuntos que se destaca en los códigos obtenidos es la relación entre educación para la paz, diversidad humana, la educación inclusiva, la multiculturalidad mediante la interculturalidad crítica y una educación para el buen vivir; también se hace mención a trascender los paradigmas científico-positivistas:

Una educación para la paz, pues debe ser una educación inclusiva, que propenda por los escenarios de justicia, debe ser una educación liberadora, y en ese sentido debe ser una educación que haga lectura crítica del contexto que estamos viviendo y a partir de allí, plantear alternativas de solución (D1).

[...] afrontar el contexto que nos convoca en este tiempo cierto, por educación para la paz, yo entendería una educación que invite a la reconciliación y desde la perspectiva que nosotros trabajamos desde lo ambiental, pensaría que es una educación para el buen vivir, es decir, una educación que invite a deconstruir el paradigma científico positivista que hemos implementado hasta ahora, o que se implementó durante un tiempo en las Ciencias Sociales, para avanzar hacia la construcción de conocimiento con los otros, el conocimiento del saber del otro, de sus capacidades; pensaría yo que es una educación, en

el caso nuestro, una educación que reconozca la diversidad, que reconozca la multiculturalidad, la interculturalidad crítica, que posibilite la escucha del otro porque yo pensaría que nuestra cultura como se insertó en los procesos de violencia, entonces la situación que se encuentra frente al otro, muchas veces es no escucharlo sino pues, violentarlo (D1).

Categoría 3. La educación para la paz desde la infancia

Al llegar a este punto, vale la pena destacar lo que algunos consideran como una paz imperfecta; es decir, “inacabada, en permanente construcción, responsabilidad de todas y todos, procesual; paradójica, porque convive con la violencia” (Jiménez, 2020, p. 39).

En los significados encontrados, algunos de los docentes relacionaron la educación para la paz con los acuerdos de paz y el conflicto interno; de igual forma, consideraban que la paz no se ha consolidado aún. A su vez, se expresa la importancia de conocer la historia del conflicto y las situaciones de exclusión, inequidad, entre otras; que puedan ir consolidando una educación para la paz desde los diferentes niveles educativos:

En un país marcado por la guerra, con una guerra de más de cincuenta y cuatro años, no es fácil pero tampoco es imposible, empezar a reconocer que la educación juega un papel fundamental en la reconciliación del país. La guerra es historia, pero sin duda, la guerra es dolor, la guerra es muerte y la guerra es odio; son tres variables que le quedan al ser humano. (D2).

[...] entiendo que la educación no solo es una cuestión universitaria, sino también media y básica [refiere a la educación básica primaria y secundaria], yo creo que la educación para la paz es precisamente poder dar la posibilidad para que las personas de este país desde su primera infancia y en el tránsito de la adolescencia hacia la adultez tengan mínimo conocimiento sobre ¿cómo ha sido el proceso histórico de nuestro país?, entiendo que desafortunadamente la política ha sido desarrollada a partir de la violencia (D12).

Categoría 4. La educación para la paz como posibilidad de humanización

Se destaca en los relatos la posibilidad de una educación para la paz en torno a ser mejores como seres humanos, en la interacción con el entorno, con los demás y teniendo como base una convivencia pacífica. A continuación, algunos fragmentos en los que se menciona esta condición de humanización y a partir de los microescenarios de convivencia:

La educación para la paz tiene que ver con un proceso que les permita a las personas, a las que tenemos la fortuna de tocar su vida y mejoramiento de sus condiciones de existencia en su paso por la universidad. Tiene que ver con la posibilidad de que sean mejores seres humanos, pero no mejores seres humanos en términos del tener cosas materiales, sino que su condición de humanización sea lo bastante significativa para que su vida sea basada en el respeto que es lo que uno diría que un microescenario de convivencia como es la familia, los espacios cotidianos, los seres humanos se desenvuelven de una manera pacífica (D5).

[...] que la educación sea para esos y esas estudiantes una posibilidad de convertirse día a día en mejores personas, en mejores seres humanos. Que nosotros nos acerquemos a la formación del estudiante, no solamente desde lo pedagógico y la curricularización [se refiere al currículo universitario] que es a lo que ellos normalmente vienen y se inscriben en un programa cualquiera que sea; sino que realmente logramos tocar su vida, porque siento que nuestra labor como docentes no se puede agotar en la transferencia de algo, tiene que ver con tocar la vida de los seres humanos más allá de la obtención de una nota (D5).

Uno de los aspectos que se destacan en este caso, es el desarrollo de habilidades socioemocionales que puedan ser fomentadas en los docentes y a su vez, en los estudiantes como una posibilidad desde lo intra e interpersonal en sus diferentes esferas y mediadas por un ambiente de aula de sana convivencia (Gutiérrez y Buitrago, 2019).

Categoría 5. Educar para la paz desde la comprensión histórica

En algunas narrativas se ubica la paz en diferentes contextos, no solamente en lo que ocurre actualmente en Colombia sino también en otras regiones del mundo. Ciertamente, se plantea una paz positiva como sinónimo de bienestar y justicia social:

[...] la educación para la paz ha tenido en función de los retos de los tiempos, ha tenido varias orientaciones, por ejemplo, en los años cincuenta y especialmente en los años sesenta, en Europa, la educación para la paz estuvo muy ligada a tratar de crear una particularidad, sensibilidad contra o para detener el riesgo de la guerra nuclear, cuando uno revisa los trabajos de educación para la paz en esa época se encuentra que tenía mucho que ver con la existencia misma del planeta durante el tiempo de La Guerra Fría, pero después y especialmente hacia los años más recientes e incluso hacia los años noventa, la educación para la paz se centró mucho en los asuntos del desarme, logró posicionarse a través de las Naciones Unidas como un proyecto y un propósito y si se quiere como una política de alcance mundial (D14).

Para el caso de Colombia, actualmente la educación para la paz quizá deba centrarse en dos aspectos: El primero, en el trabajo alrededor de la reconciliación en Colombia, nosotros como lo dicen algunos observadores de esto, hemos avanzado en unos acuerdos [...] y en unos procesos de implementación de los acuerdos, pero hemos avanzado supremamente poco en el proceso de reconciliación, basta ver, por ejemplo, lo que está ocurriendo en las regiones. Y la segunda cuestión, que me parece que debe ocupar la educación para la paz, tiene que ver con la creación a través de procesos educativos, de formas de movilización y si se quiere, de acción colectiva, para crear condiciones de justicia que permitan construir lo que se llama la paz positiva, es decir bienestar, justicia social, entre otras cosas. Yo creo que esos son los dos grandes retos de la educación para la paz, insisto trabajar en la reconciliación, pero también una educación que posibilite avanzar en el terreno de la justicia (D14).

Con base en lo anterior, se interpretan diversas formas de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta; “Una paz que se concibe como imperfecta en el sentido de

siempre inacabada porque la construcción de la paz es un proceso continuo y permanente como permanente es la presencia del conflicto en la vida humana” (Harto, 2016, p. 143).

Categorías axiales

Posterior a la codificación abierta realizada en el presente estudio, se llevó a cabo la codificación axial como “proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominada axial porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 134).

Mediante lo anterior, se contrastaron los datos con las diferentes categorías obtenidas en la codificación abierta y a partir de este análisis se interpretó que varios de los docentes hacían mención del conflicto y su relación con la educación para la paz.

Paz y conflicto. Acerca de la dualidad paz/conflicto en los relatos obtenidos se hace mención del fomento del diálogo y al conflicto positivo; en efecto:

[...] la educación es fundamental para que las sociedades se renueven y evolucionen, son claves en los procesos sociales, y también en la recuperación social en tiempos de crisis. Es el escenario donde se forman generaciones capaces de gestar iniciativas de paz, promover el diálogo y fomentar el conflicto positivo. (Fernández & Bonilla, 2020, p. 65)

A continuación, se extraen algunos de los códigos que reflejan esta categoría:

[...] en este momento histórico se abren posibilidades para construir relaciones políticas en otro nivel, en otras formas, excluyendo el elemento violento de la política y en otras formas, poniendo un reto para todas las generaciones y es aprender a convivir y plantear nuestras diferencias sin recurrir a la violencia o a la agresión del otro (D12).

Para mí, la educación para la paz corresponde a todo un proceso que se debe consolidar a través de una cultura de paz. La educación para la paz yo la veo que inclusive es más como de ámbitos cotidianos, que busca precisamente cómo comprender los conflictos que se tejen en la cotidianidad y que de alguna manera, eso por así decirlo, está llamado a orientar y crear espacios y capacidades de convivencia, eso es lo que uno podría ver en términos de educación para la paz, pero también uno podría decir que la educación para la paz que está directamente relacionada con horizontes de la cátedra para la paz y parte de la cátedra para la paz pues tiene que ver con la comprensión de lo que ocurrió con el conflicto armado en sus diversas dinámicas, sus diversas víctimas de los hechos victimizantes (D7).

Las paces. En los paradigmas actuales, se destaca en este enfoque de paces un sentido más amplio de la paz, como un proceso dinámico y no solamente como la culminación de un conflicto (López, 2011, Bustamante, 2017, Hernández, 2019). En otras palabras: “El surgimiento de perspectivas más complejas en los estudios conduce a considerar la paz (las paces) no sólo como ausencia de violencia directa o de cesación de hostilidades” (López, 2011, p. 88). Por otra parte: “Se concibe la construcción de paces como un proceso

dinámico que convoca diferentes propuestas que propician la consolidación de acciones de paz en Colombia; la construcción de paces se ubica en los nuevos horizontes investigativos para la paz” (Bustamante, 2017, p. 149). En otras palabras, se hablaría de “educación para hacer las paces” (Hernández, 2019, p. 376).

Desde esta perspectiva, en los relatos se destacaron aspectos tales como: la justicia, la convivencia, la aceptación de las diferencias, la resiliencia, la sensibilización, el reconocimiento del otro, la comprensión de la realidad nacional, la memoria histórica, entre otros, como elementos que podían ser tratados más allá de la información recibida a través de los medios:

La educación para la paz, es un proceso complejo que desde el punto de vista académico exige una ubicación dentro del contexto de la realidad nacional y es necesario decir que no solo se habla de paz sino de paces, en plural, y dentro de esas paces, el retorno a los territorios es crucial, porque es allí donde se logra efectivamente en la fase del posconflicto, consolidar la paz a través, fundamentalmente de la presencia del Estado, no solamente con fuerza pública, que ese es un asunto reduccionista, sino también con temas de salud, vivienda, infraestructura, agua potable, todo lo que tiene que ver con los bienes básicos y bienes comunes para la sociedad. Entonces educar para la paz implica hacer conscientes a los estudiantes de Derecho, de que la justicia pasa, entre otras, por una conciencia clara que debemos llegar a esas zonas apartadas, y aún en las ciudades donde se registra el conflicto para lograr resolver las diferencias a través del diálogo y la convivencia que requiere tanto este país, de la aceptación de las diferencias de los otros (D6).

Yo pienso que hay algo muy bello y es lo de la memoria histórica, a mí me parece que eso hay que incorporarlo en la formación, reparar esa memoria histórica, porque con la memoria histórica uno reconoce ¿qué fue lo que pasó?, pero a la vez, uno genera otros relatos, también uno genera el reconocimiento del otro, eso no es perdón pero es un acto de liberación, de sanación, y es un acto que le permite a los otros; es decir, a los otros como yo [...] que le ha tocado el conflicto por el televisor o por el radio o porque le cuentan, pero a uno no le ha tocado el conflicto directamente y eso también permite que uno se sensibilice también sobre esa situación; eso permite para mí el conocimiento, no solamente de la situación de víctimas...porque...es que yo con ese lenguaje choco mucho [no está de acuerdo] porque es que no es reconocerlos solo como víctimas, es reconocerlos como seres humanos y que tienen la capacidad de volver a rehacer su vida, es que cuando uno trata con un afectado por el conflicto armado, uno lo ve y no dice: ¡mira, allí va una víctima!, ¡no!, uno ve ahí a una persona fuerte, que fue capaz de sobreponerse ante una situación, una persona que volvió a emprender en su vida, a pesar de que pudo perder sus seres queridos y todo lo que tenía, es capaz de volver a sobreponerse a su vida (D1).

CONCLUSIONES

En los relatos de los docentes acerca de la educación para la paz en el marco de la educación superior inclusiva se interpretaron algunos aspectos en los cuales se destaca que la educación para la paz no solo implica, la creación de una cátedra, sino que es un

proceso transversal, interdisciplinar y que pueda ser llevado a cabo desde la formación inicial hasta la educación superior.

En este mismo sentido, coinciden con algunos de los autores citados frente a la paz como significado de *paces*; es decir, la paz entendida no solo como la culminación de un conflicto sino también en la posibilidad de generar conciencia crítica a través de la existencia de otras formas de paz. De ahí que se hace necesario propender hacia una *educación para hacer las paces*.

Existen distintas formas de paz; se destaca en los relatos *la paz imperfecta*, entendida como aquella que se encuentra en permanente construcción y que no ha sido lograda en su totalidad. Por lo anterior, se procura por una educación para la paz en la que exista una comprensión de los conflictos, pero no solamente sobre aquellos relacionados con la guerra sino también en los que se hable acerca de los *conflictos positivos*; en cuanto a los primeros, conocer su historia y en cuanto a los segundos, identificar las posibilidades de diálogo e interpelación para lograr un acuerdo cuando se vulneran los derechos humanos.

Al contrastar la teoría formal con la teoría sustantiva, el significado de *educación para la paz* es polisémico, debido a que confluyen diversas condiciones y conceptos relacionados con la equidad, la diversidad humana, la inclusión, entre otras. Por lo anterior, es una cuestión que no se reduce a la díada de víctima/victimario o conflicto/paz.

Otro aspecto a resaltar en el estudio fue la importancia de la memoria histórica, en el sentido de ser incorporada en la educación para la paz, con el fin de analizar cómo se originaron los conflictos, su estado actual y qué tipo de propuestas o reflexiones pueden surgir para lograr las *paces* a futuro.

En consecuencia, la educación para la paz no se reduce a lo que se percibe a través de los medios de comunicación, sino que esta debe ser analizada con un sentido crítico; de lo anterior, aunque los docentes o estudiantes no han vivenciado directamente un conflicto, es importante lograr una sensibilización en torno a estos aspectos, debido a que estos inciden, de una u otra forma, en distintas dimensiones; por ejemplo: la convivencia pacífica, los valores humanos, el contexto social, económico, cultural, entre otros.

En cuanto a las personas que han sido víctimas del conflicto interno y su inclusión en la vida universitaria, se procura por una sociedad más tolerante, sin estigmatizar al otro por su condición y brindarles la posibilidad de acompañamiento a partir de una formación cada vez más integral, con acciones estratégicas necesarias desde el sistema educativo en general, incluyendo a las universidades hacia la superación de las múltiples barreras.

Para finalizar, los docentes proponen ser cada vez mejores seres humanos, lo que destacaban algunos como esa *condición de humanización* mediante la convivencia pacífica, no solo con los demás sino también con el entorno, en pro de la sana convivencia, la justicia social, la aceptación y el reconocimiento del otro en sus diferencias, la resiliencia, la comprensión de la realidad en los diferentes contextos, la memoria histórica y las formas en que se puede aportar hacia transformaciones positivas, entre otros elementos.

REFERENCIAS

- Alzate, G., Bedoya, M., Fajardo, A., Hoyos, A. & Ocampo, E. (2020). Emociones, conflicto y educación: bases para pensar la educación emocional para la paz. *Eleuthera*, 22(2), 246-265. [http://190.15.17.25/eleuthera/downloads/Eleuthera22\(2\)_16.pdf](http://190.15.17.25/eleuthera/downloads/Eleuthera22(2)_16.pdf)
- Álvarez, A., & Pérez, C. (2019). Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz. *Educación y Educadores* 22(2), 277-296. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.6>
- Avendaño, W., Gómez, H. & Triana, A. (2020). Incidencia del conflicto armado en la vida de estudiantes universitarios en Colombia. *Educación y Educadores*, 22(2), 256-273. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.5>
- Bahajin, S. (2018). La educación como instrumento de la cultura de paz. *Innovación Educativa*, 18(78), 93-112. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-93.pdf>
- Bustamante, V. (2017). De víctimas a sobrevivientes: implicaciones para la construcción de paces en Colombia. *Revista de Sociología y Antropología: Virajes*, 19(1), 147-163. [http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes19\(1\)_8.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes19(1)_8.pdf)
- Congreso de la República de Colombia. (2011). Ley 1448 de 2011. *Diario Oficial* 48096. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=43043
- Congreso de la República de Colombia. (2014). Ley 1732 de 2014. *Diario Oficial* 43261. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=59313
- Courtheyn, C. (2019). De-indigenized but not defeated: race and resistance in Colombia's Peace Community and Campesino University. *Ethnic and Racial Studies*, 42(15), 2641-2660. <https://doi.org/10.1080/01419870.2018.1554225>
- Dirección de Fomento para la Educación Superior. (2013). Lineamientos Política de educación Superior inclusiva. *Ministerio de Educación Nacional de Colombia*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_0.pdf.
- Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales. (2005). Lineamientos de Política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. *Ministerio de Educación Nacional de Colombia*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-90668_archivo_pdf.pdf
- Echavarría, J., & Cremin, H. (2019). Education for territorial peace in Colombia: what role for transnational peace? *Journal of Peace Education*, 16(3), 316-338. <https://doi.org/10.1080/17400201.2019.1697068>
- Etxeberria, X. (2013). *La educación para la paz reconfigurada. La perspectiva de las víctimas*. Catarata.
- Fernández, M., & Bonilla, C. (2020). Reconciliación en los entornos educativos colombianos. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(especial 2020), 54-68. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34113>
- Gutiérrez, A., & Buitrago, S. (2019). Las habilidades socioemocionales de los docentes: herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>

- Harto, F. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de estrategia*, 183, 119-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832796>
- Hernández, E. (2019). Educación para hacer las paces y pensamiento crítico en Colombia. En Torres, R., Lozano, D (Eds.), La formación de docentes en América Latina. Perspectivas, enfoques y concepciones críticas. (pp. 368-382). *CLACSO*. http://www.redforma.cl/documentos_sitio/58870_Libro_Fomacioen_Docente._CLACSO._CRESUR.pdf
- Hernández, E. (2020). Mediación en conflictos armados. La experiencia de la Asociación de Trabajadores Campesinos del Carare (ATCC). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(35), 87-101. <https://doi.org/10.19053/01227238.11919>.
- Hymel, S. & Darwich, L. (2018). Building peace through education. *Journal of Peace Education*, 15(3), 345-357. <https://doi.org/10.1080/17400201.2018.1535475>
- Jiménez, J. (2020). De la paz imperfecta a la agencia pacifista. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(35), 35-64. <https://doi.org/10.19053/01227238.11917>
- Lederach, A. (2020). Youth provoking peace: an intersectional approach to territorial peacebuilding in Colombia. *Peacebuilding*, 8(2), 198-217. <https://doi.org/10.1080/21647259.2019.1616959>
- Lira, Y., Vela, H. & Vela Lira, H.A. (2014). La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo. *Innovación Educativa*, 14(64), 123-144. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n64/v14n64a10.pdf>
- López, M. (2011). Teorías para la paz y perspectivas ambientales del desarrollo como diálogos de imperfectos. *Luna Azul*, 1(33), 85-96. <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n33/n33a08.pdf>
- Moreno, M., & Díaz, M. (2015). Posturas en la atención psicosocial a víctimas del conflicto armado en Colombia. *AGO.USB*, 16(1), 193-213. <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v16n1/v16n1a10.pdf>
- Morales, E. (2021). Peace Education and Colombia's Efforts Against Violence: A Literature Review of Cátedra de la Paz. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*. 51(2), 13-42. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.384>
- Pérez, J. (2021). Condiciones para la docencia inclusiva: análisis desde las barreras y los facilitadores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(33), 138-157 <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.862>
- Sánchez, M. (2010). La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho. *Via Iuris*, (9), 141-160. <https://www.redalyc.org/pdf/2739/273919441007.pdf>
- Sols, J. (2007). Las universidades y la vida pública. En Hortal A., & Etxeberria X. (Eds.), *Profesiones y vida pública* (pp. 205-224). Desclee De Brouwer.
- Snauwaert, Dale. (2020). The peace education imperative: a democratic rationale for peace education as a civic duty. *Journal of Peace Education*, 17(1), 48-60. <https://doi.org/10.1080/17400201.2020.1713068>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Toro, Luz. (2019). Sentidos de la paz en el aula de formación de licenciados en Filosofía y Letras de la Universidad de Caldas. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales* 11, p. 153-180, 2019. <https://doi.org/10.5377/rhcs.v0i11.8053>

Torres, M. (2019). Educación para la paz y formación profesional: aproximación desde la investigación documental. *Praxis & Saber*, 10(22), 143-176. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.7424>

Tuvilla, J. (2004). Cultura de paz y educación. En Molina, B. & Muñoz, F. (Eds.), *Manual de paz y Conflictos* (pp. 387-426). Universidad de Granada Editores.

Villamizar, J. (2016). Pedagogía para la convivencia y la paz: transformaciones que experimentan los docentes cuando vivencian la formación para la convivencia y la paz. *Revista de investigación, administración e ingeniería AiBi*, 4(2), 56-62. <https://doi.org/10.15649/2346030X.395>

INTRACULTURA: MODULO DE MOVILIDAD EN EL ITA

Data de aceite: 03/08/2023

Ariadna Rocío Cardoza-Rodriguez

Instituto Tecnológico de Aguascalientes,
Aguascalientes

Marcela De León-Saldaña

Instituto Tecnológico de Aguascalientes,
Aguascalientes

Paula Alexandra Ocañas-Cardoza

Univerisadad Panamericana Campus
Aguascalientes

Samuel Iván Ocañas- Cardoza

Instituto Tecnológico de Aguascalientes,
Aguascalientes
Univerisadad Panamericana Campus
Aguascalientes

de “caminos” de cemento, piedra o marcados por rocas. Otros senderos áridos en donde lo cotidiano del transitar ha dejado su huella.

En el presente trabajo se busca: Establecer que caminos se utilizan para transitar , las formas de desplazarse en los corredores y espacios en los que se mueven los estudiantes en la institución así como docentes, instructores, personal administrativo, autoridades, y prestadores de servicios, para registrar la movilidad de los transeúntes en edificios ya existentes, que apoyan a describir conductas, se utiliza el trazados con fotografías digitales, medición de distancias de caminos establecidos y rutas de preferencia de los transeúntes, así como cuestionarios específicos de las razones por las cuales se prefiere transitar por estos caminos, se hace un levantamiento de los espacios que no cuentan con caminos para trasladarse de un edificio a otro, se miden todas las rampas y se registran los edificios que cuentan con ellas, se inspeccionan las condiciones del piso y se lleva a cabo un conteo de escalones.

RESUMEN: La movilidad es de suma importancia en una sociedad, toda comunidad se relaciona internamente, con características diferentes, al entrar en una institución lo primero que se hace es transitar en ella, en el Instituto Tecnológico de Aguascalientes (ITA), existen espacios destinados para desplazarse, algunos de ellos trazados desde la creación de los edificios otros forjados por la misma comunidad, espacios abiertos que han sido habilitados para recorrer, con la colocación

1 | INTRODUCCIÓN

En el ITA, existen espacios destinados para desplazarse, algunos de ellos trazados desde la creación de los edificios otros forjados por la misma comunidad, espacios abiertos que han sido habilitados para recorrer, con la colocación de “caminos” de cemento, piedra o marcados por rocas. Otros senderos áridos en donde lo cotidiano del transitar ha dejado su huella.

Sin embargo, la vialidad por espacios que no tienen las condiciones de caminos o rutas se ha hecho común.

Para establecer el concepto de cultura vial se toma de Camacho Cabreta (2009) [1], que la define “Desde la perspectiva antropológica como la manera en que los seres humanos viven, sienten, piensan, actúan en desde y para el cotidiano de los espacios de movilización y desplazamiento.

Para contextualizar, se anexa el concepto de proceso Civilizadorio que se inició, en el siglo XVII en la cultura occidental europea. Según un estudio de Elías [2], en donde se plantea la construcción del comportamiento, hábitos y costumbres a largo plazo, la parte central del estudio es el tiempo y momento en que se lleva a cabo, si bien se introduce a México en la época del Porfiriato, cada gobierno ha establecido una línea de movilidad y urbanidad para cada época.

El presente proyecto tiene una duración actual de 3 años, una primer idea fue la de que en las instituciones la movilidad cambia en cada periodo, no en base a los directivos, pero si en ciclos de los personajes que predominan en cada época en las instituciones educativas.

Es así como surge la idea de pensar en cómo se da la movilidad hacia el interior de la institución con una corriente actual de lo que pasa en el aquí y el ahora fusionándolo con un concepto de época “Intracultura” que se extrae del concepto de intranet, que es una red interna, según las definiciones tecnológicas la Intranet, proporciona un espacio común, en el que se desarrollan las estrategias, información, memorandos, entre otras aplicaciones, las cuales son utilizadas por la empresa u establecimiento educativo.

Con este concepto en mente se establece la intracultura, como una red interna en donde existe este espacio común cerrado, delimitado por paredes físicas, en el cual la comunidad que habita y se traslada en un tiempo determinado en ella, desarrolla flujos en donde utiliza lo necesario, desde el uso de espacios para determinadas actividades así como la construcción de edificios destinados a un propósito específico, teniendo una red de comunicación vertical desde los directivos pasando por los diferentes niveles que impregnan de estrategias e información a toda la comunidad.

En el presente trabajo se busca: Establecer que caminos se utilizan para transitar, las formas de desplazarse en los corredores y espacios en los que se mueven los estudiantes en la institución así como docentes, instructores, personal administrativo, autoridades,

y prestadores de servicios, para registrar la movilidad de los transeúntes en edificios ya existentes, que apoyan a describir conductas, se utiliza el trazados con fotografías digitales, medición de distancias de caminos establecidos y rutas de preferencia de los transeúntes, así como cuestionarios específicos de las razones por las cuales se prefiere transitar por estos caminos, se hace un levantamiento de los espacios que no cuentan con caminos para trasladarse de un edificio a otro, se miden todas las rampas y se registran los edificios que cuentan con ellas, se inspeccionan las condiciones del piso y se lleva a cabo un conteo de escalones.

2 | TEORÍA

Del latín urbanitas (urbanitatis) la urbanidad son una serie de formas de comportarse de un individuo que se deben cumplir y llevar a cabo para tener una mejor relación con las personas.

La convivencia siempre debería contar con reglas que permitan un comportamiento adecuado y con mejor interacción con las personas. Las sociedades cuentan con normas de comportamiento, que no todas están plasmadas en un papel, esto da paso a establecer conductas propias para entornos particulares, cuando se hacen respetar aportan una mejor convivencia.

Sin normas de comportamiento se puede llegar al caos y la desolación, con el convivir cotidiano se puede llegar a la relegación o segmentación de una porción de población, en el caso de las instituciones es una seria consecuencia que debe revisarse con anticipación.

Existen normas mínimas, para una correcta relación, como: caminar por nuestra derecha en un sentido y por la izquierda en el otro, pedir por favor las cosas, dar las gracias cuando al ser atendidos o por brindan tiempo, ceder el paso a personas con capacidades diferentes y adultos mayores, no estropear los jardines pisándolos, estas reglas simples hacen la interacción en espacios comunes agradables.

Lo relevante de las normas y leyes es que existan y que se hagan cumplir, en el caso de instituciones educativas desde que se ingresa a ellas se deben poner en práctica por ejemplo ser cortes y educado, una institución educativa debe ser reflejo de la labor que se lleva a cabo lo que se enseña y a su vez dar ejemplo de estas prácticas de enseñanza con la interacción.

Demostrar una buena educación y urbanidad ayuda en diferentes situaciones, es indicar que se puede desenvolverse de forma correcta en cualquier actividad e indica en una institución educativa la relevancia que se le pone a la educación en todos los ámbitos, como lo es poder comunicarse de forma correcta en la vialidad.

El tener muchos conocimientos en un área técnica, pero sin urbanidad provoca rechazo y soledad. El contar con un comportamiento adecuado a las circunstancias, conlleva al agrado y aceptación social, el cual se nota desde que se introduce a un grupo o

institución, la falta del mismo igualmente se nota.

Menciona Rotterdam desde 1537, la urbanidad es saber convivir, agradar y dar estilo a lo que se hace en sociedad. [3]

La convivencia representa el orden o desorden de una institución, el grado de respeto por los grupos y denota el comportamiento y relación con su entorno, para esta investigación es relevante la educación en urbanidad ya que es un principio básico para hacer referencia al comportamiento de esta comunidad en específico. Es de suma importancia definir la cultura vial, ya que es la que le da vida a la movilidad, la cultura vial. Desde la perspectiva antropológica es la manera como los seres humanos viven, sienten, piensan y actúan en desde y para el cotidiano de los espacios de movilización y desplazamiento. [4]

Por movilidad se entiende como el conjunto de desplazamientos, de personas y mercancías, que se producen en un entorno físico. Cuando se habla de movilidad urbana se refiere a la totalidad de desplazamientos que se realizan en la ciudad [5]

En el ITA, transitar por espacios que no son vías de tránsito se ha hecho común. Hablar de un sector social urbano, “educado”. Ya que las personas que conviven en el ITA cuentan con estudios en su mayoría de licenciatura en un 90% de los empleados y los estudiantes cursan este nivel educativo.

Si la familia es la forma primaria de la vida en sociedad, entonces una institución educativa de nivel superior en donde los estudiantes están al menos 4 años y medio, conforman ese periodo de tiempo una sociedad en la que las tradiciones y la innovación coexisten, y en la que las relaciones internas son una garantía de orden social.

La institución educativa es entonces este espacio común en que posibilita una conducta que debería ser homogénea en cuanto las costumbres que se llevan a cabo en esta, con la generación de una oportunidad única de formación de conductas apropiadas para los estudiantes y trabajadores. En esta lógica se expresan las normas que regulan la transmisión de valores sociales, morales y éticas que dominan las relaciones entre la comunidad tecnológica, los hábitos, las estrategias sociales que los conforman y les ayudaran a participar en el mundo exterior. [6]

Como referencia de las condiciones mínimas para la construcción de edificios se cuenta con algunas leyes, que permiten la inclusión de personas con capacidades diferentes. Como la Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad, en su artículo I de la accesibilidad, comenta las medidas pertinentes para asegurar el acceso a las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con los demás, en cuanto al entorno físico, el transporte entre otros.

Artículo 17.

Para asegurar la accesibilidad en la infraestructura básica, equipamiento o entorno urbano y los espacios públicos, se contemplarán entre otros, los siguientes lineamientos:

- I. Que sea de carácter universal, obligatorio y adaptado para todas las personas;

- II. Que incluya el uso de señalización, facilidades arquitectónicas, tecnologías, información, sistema braille, lengua de señas mexicana, ayudas técnicas, perros guía o animal de servicio y otros apoyos, y
- III. Que la adecuación de las instalaciones públicas sea progresiva [7]

Según la Norma Oficial Mexicana NOM-001-SSA2-1993 que establece los requisitos arquitectónicos para facilitar el acceso, tránsito y permanencia de los discapacitados a los establecimientos de atención médica del sistema nacional de salud. En la norma se establecen los parámetros para la construcción o remodelación, en cuanto a las rampas, puertas, escaleras, escalones, elevadores, sanitarios, vestidores y estacionamientos.

Con la referencia de la norma anterior se hizo un levantamiento de dimensiones de todas las rampas en el I.T.A, así mismo se contaron los edificios a los cuales un discapacitado no tiene acceso.

En el estado de Aguascalientes existe una ley que permite establecer parámetros en los vehículos, como la clasificación de los mismos condición indispensable para el tipo de entradas a la institución, áreas para colocar los diferentes vehículos, incluyendo los de capacidades diferentes, en esta misma ley existen los derechos y obligaciones de los peatones, condiciones de señalamientos en las diferentes áreas de tránsito, clasificación de las diferentes vías públicas, si se considera que el I.T.A, es un lugar cerrado con una interioridad específica se puede hacer la clasificación de los vehículos, ya que muchos de los considerados en esta ley ingresan a la institución sin contar con áreas específicas para ello como son los camiones de proveedores, existen también normas de circulación en la vía pública, un programa de educación vial, algo que no se considera en la institución para prevención de accidentes viales y como se deben tratar.

Existen como antecedentes normas que ya tienen lineamientos, como es la perspectiva de educación que se tenía en el año 1982, en donde se visualizaba a la educación del año 2000.

Describen que la cultura puede concebirse de dos maneras: o como semi terminado que resulte de las contribuciones de muchas generaciones anteriores y que se trata de transmitir y hacer accesible a todos o como un proceso con múltiples entradas: algo que se va construyendo a partir de la participación de todos.

El primer enfoque, es fácil imprimir a la cultura una especie de peso impositivo: se transmiten esquemas hechos que incorporan, incluso, visiones externas a nuestro país. Es como suponer la existencia de una capital cultura que, por considerarlo bueno, debería transmitirse a todos.

En el segundo en cambio, sin prescindir de ninguna de las partes de la acumulación hasta ahora, se pone el énfasis en estimular las aportaciones de todos continuamente; la cultura se va creando.

El que los responsables acerca de la cultura y la educación asuman un enfoque u otro tienen un impacto decisivo sobre el papel que haya de jugar la educación.

La educación es sobre todo un proceso. A diferencia de otros servicios, las necesidades de educación no disminuyen al educar. Satisfacer necesidades educativas crea mayores necesidades educativas. [8]

En el ITA la cultura de vialidad se modifica día a día, las nuevas generaciones de estudiantes y docentes ponen poca atención al transitar, se registran hechos con la observación en donde los transeúntes simplemente caminan hacia su destino sin notar si el lugar por donde lo hace es realmente una vía de tránsito o un jardín incluso si hay alguna planta o tiene que saltar por un lugar que claramente no es un lugar de vialidad.

El considerar tomar ejemplos de otras culturas es para poder mejorar la propia cultura, cabe aclarar que los empleados de la institución permanecen al menos 30 años, los estudiantes como máximo 7 años, los proveedores y personal por honorarios o subcontratado, pueden permanecer desde días hasta años, se registra la existencia de proveedores con los mismos años que la institución.

Se mencionan algunos ejemplos de otros países como referencia para este trabajo, ya que ello implica que existe movilidad estudiada desde otras perspectivas.

En países como Reino Unido, menciona que el ser peatón es una sensación y trato diferente al de ser conductor. Es por ello que muchos habitantes prefieren moverse en sus vehículos que ser peatones, la solución no es esta, pero es una de las múltiples razones de incremento de los conductores, que conlleva a estacionarse en lugares prohibidos por la cercanía a sus destinos, creando un desorden y caos vial, afectando aún más a los peatones. [9]

Algunas escuelas e instituciones de nivel superior cuentan con reglamentos como el caso del ITESM campus Aguascalientes el cual tiene reglamento para los conductores propios y extraños, el cual especifica claramente las responsabilidades y sanciones de no cumplir las reglas. [10]. El I.T.A, no cuenta con un reglamento para peatones o conductores de los diferentes estacionamientos.

La presente investigación utiliza la observación y conteo, apegándose al método cuantitativo-cualitativo también denominado mixto. Ambos enfoques emplean procesos cuidadosos, metódicos y empíricos en su esfuerzo para generar conocimiento, por lo que la definición previa de investigación se aplica a los dos por igual, y utilizan, en términos generales, cinco fases similares y relacionadas entre sí [11].

En la investigación, se plantea lo social, dentro de los límites científicos. Como proyecto, en una investigación no es conveniente hablar únicamente, ni de Paradigma Cualitativo, Metodología Cualitativa o Investigación Cualitativa; puesto que lo cualitativo o cuantitativo son enfoques de la investigación científica, y ambos deben ser usados en una misma investigación, interaccionando sus metodologías, para abordar un problema de índole educativo. Las diferencias no se dan en el nivel del tipo de problema que se pretende investigar, sino a nivel de los métodos e instrumentos que cada cual aplica, la forma de tratar los resultados. La conjunción de ambos paradigmas coadyuva al logro de resultados

óptimos en investigaciones en lo referente a lo educativo.[12]

3 | PARTE EXPERIMENTAL

En una primera observación, se nota que existen menos áreas verdes, pese a los diferentes esfuerzos de diferentes administraciones, de incluir a los estudiantes en plantar y cuidar estas áreas. Los esfuerzos no han dado frutos, la comunidad culpa a la falta de agua como principal factor de la destrucción de pastos, sin embargo con el crecimiento de matrícula estudiantil, docente y personal subcontratado, el transitar se ha hecho desordenado.

La construcción de edificios en espacios que según las administraciones en turno han elaborado en lugares lejanos y sin un previo análisis de rutas y/o caminos.

El primer paso para esta investigación fue hacer un levantamiento de los edificios que contaban con áreas para discapacitados, y conocer que rampas existentes en la institución cubrían con los requerimientos de la Norma Oficial Mexicana NOM-001-SSA2-1993, el resultado fue que no hay rampas que cumplan los requerimientos, los edificios principales no cuentan con rampas como es: Desarrollo Académico, Recursos financieros, Subdirecciones y Dirección, estos departamentos se encuentran en un tercero y segundo piso.

Al observar que los estudiantes se atropellan en las entradas de laboratorios, aulas y corredores, se aplicó un amplio cuestionario de 50 preguntas, dividido en secciones, con preguntas de conductores, autos, bicicletas, motocicletas y patinetas, a peatones, relación con los vigilantes, proveedores, instructores, docentes, personal administrativo y autoridades, la respuesta fue sorprendente, las respuestas en mayoría de los cuestionarios cometían pocos atropellos, sin embargo la observación decía otra cosa.

Se optó entonces por hacer un levantamiento gráfico de las aulas para saber en qué lugares se sientan los estudiantes; la mayoría lo hace pegado a las ventanas, un círculo en el centro del salón y en la parte posterior, el espacio para 40 estudiantes en un aula es de 6 * 10 m, otorga a cada estudiante un espacio de 80 cm². Con estas evidencias ellos responden que ceden el paso y tienen cuidado con sus compañeros y pertenencias.

Se procedió a dibujar en un plano de la institución, las áreas verdes, ya sea que tengan o no pasto, se trazó todos los caminos que utilizan los estudiantes, y los caminos que realmente utilizan en los estacionamientos, se encontraron 123 caminos por las áreas verdes y al menos un camino por cada estacionamiento por la parte central del mismo.

Se procedió entonces a la observación y entrevista directa, a cada estudiante que pasaba por un área verde se le preguntaba la razón, con esta nueva información se creó un segundo cuestionario de solamente 8 preguntas, en el cual se le increpaba el por qué pisaban áreas verdes.

Las respuestas obtenidas son realmente interesantes.

Esta investigación ha llevado ya tres años, al inicio se pensó como algo sencillo, que con un levantamiento gráfico y respuestas de cuestionarios podrá resolverse, la verdad es que cada vez se tornó compleja y con inversión de tiempo y recursos. Hasta ahora se han graficado los resultados y se analizan en porcentajes.

4 | RESULTADOS

La investigación se ha prolongado por 3 años debido a las discrepancias entre las respuestas de los cuestionarios y la observación, la primera discrepancia que se encontró fue la respuesta a la siguiente pregunta, solo como ejemplo, ya que la comunidad en el ITA en el papel suele ser respetuosa y se desplaza de forma armonioso.

-Al desplazarse de un lugar a otro, ¿utiliza pasillos y corredores destinados para ello?

Con las siguientes posibles respuestas:

	Siempre	%	Reg-ular	%	Fre-cuente	%	Nunca	%	En ocasiones	%	Total	%
Mujer	47	15.11	16	5.14	58	18.6	1	0.322	0	0	122	39.23
Hombre	84	27.01	24	7.72	78	25.1	1	0.322	2	0.64	189	60.77

Las respuestas tienden en un 39% en el caso de las mujeres a siempre, regular y frecuente en el caso de los hombres a 59%.

Estas respuestas hicieron dudar y se procedió al trazado del mapa.

En donde se registraron 132 caminos “clandestinos” en Rojo por las áreas verdes y un camino justo por la mitad para cada estacionamiento en Azul.



Se procedió a conocer las razones de porque transitan por caminos no oficiales.

En otro cuestionario se les pregunto directamente: Piso áreas verdes ¿Por qué?

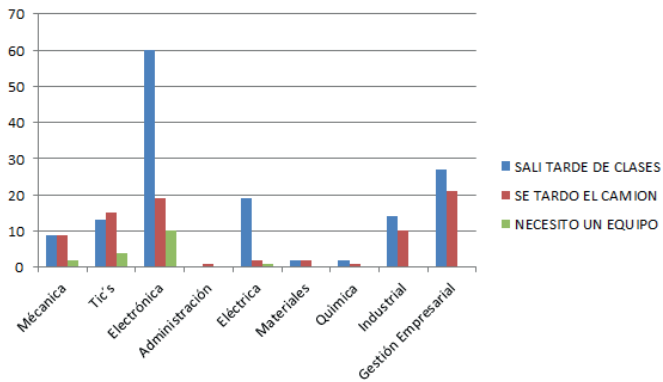
Ingenierías	ME PER-DI	NO ME FIJE	NO ME IM-POR-TA	VIA OTRA PER-SONA	TEN-GO PRISA	FLO-JERA	COS-TUMBRE	EL PASTO DEBE PIS-ARSE	ES MAS RAPI-DO	SIN SEÑALA-MIENTO
Mécanica	2	16	7	7	16	8	10	1	10	9
Tic's	11	20	18	21	34	9	17	9	17	12
Electrónica	11	32	14	29	67	42	125	1	44	22
Administración	1	2	2	3	3	1	3	0	2	2
Eléctrica	2	18	8	6	13	5	5	0	11	9
Materiales	3	3	0	3	4	1	2	1	0	2
Química	4	5	4	3	3	6	3	9	2	4
Industrial	8	18	2	12	22	5	7	1	14	6
Gestión Empresarial	12	42	3	34	47	5	9	3	27	25
Total	54	156	58	118	209	82	181	25	127	91

Como se puede observar en mayoría tiene prisa, es por costumbre, no se fijan.

En menor proporción se les hace más rápido, por imitación y no hay señalamiento.

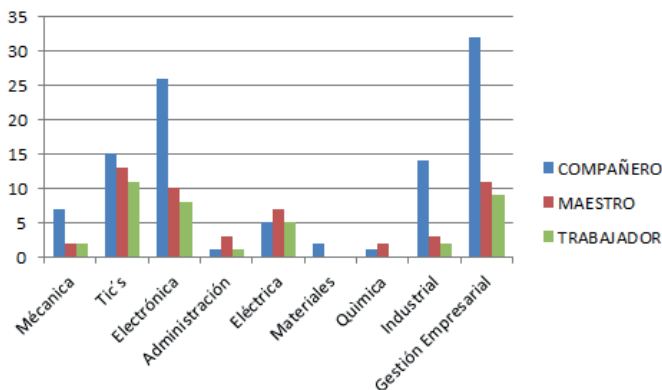
Se les pregunto algunas razones por las que tienen prisa y fueron las siguientes

	SALI TARDE DE CLASES	SE TARDO EL CAMION	NECESITO UN EQUIPO
Mécanica	9	9	2
Tic's	13	15	4
Electrónica	60	19	10
Administración	0	1	0
Eléctrica	19	2	1
Materiales	2	2	0
Química	2	1	0
Industrial	14	10	0
Gestión Empresarial	27	21	0



En el caso de imitación se les pregunto a quién vieron que seguía esa ruta y estas fueron las respuestas.

	COMPAÑERO	MAESTRO	TRABAJADOR
Mécanica	7	2	2
Tic's	15	13	11
Electrónica	26	10	8
Administración	1	3	1
Eléctrica	5	7	5
Materiales	2	0	0
Química	1	2	0
Industrial	14	3	2
Gestión Empresarial	32	11	9



Se presentan resultados que validen la intención de registrar las causas por las cuales las personas transitan de forma desorganizada por la institución, en un inicio se pensó en que los estudiantes no tienen educación, pero las respuestas revelan una relación entre los quehaceres administrativos y las razones de los transeúntes por las que son desorganizados. Existen diversos registros y conteos que apoyan los resultados, como el conteo de automóviles en los estacionamientos, que se estacionan en lugares incorrectos, imposibilita el flujo, el hecho de que no existan lugares para vehículos de 2 ruedas, obliga a que estacionen en áreas verdes. Los caminos que eligen para circular no son en distancia menores, pero si evitan el uso de escalones en la institución existen 698 en total.

CONCLUSIONES

Al iniciar la presente investigación se antojó como un tema interesante y sencillo, conforme se obtuvo información se tornó compleja, debido a las incoherencias entre las respuestas en papel y las acciones, las respuestas en papel de hacer lo correcto parece que es importante cubrir las apariencias, en esta investigación se hace evidente con lo que contestan en papel en contraste con la observación.

La comunidad estudiantil en el primer cuestionario respondió lo que creía correcto, más no lo que realmente hacen, en una segunda parte se les cuestionaba por qué estaban parados en un área verde, de forma verbal la primer reacción era de ponerse a la defensiva y argumentar que no era un área verde, ya con calma, decían las razones que se incluyen en el segundo cuestionario.

Analizar el trazado de caminos fue difícil ya que había lugares en donde se pasaban por cualquier lugar y en diferentes direcciones, representadas en el mapa como auténticas telarañas.

Ha sido de lo más significativo irse adentrando en cada respuesta, por ejemplo al preguntarles porque no usan la banquetas las respuestas eran sensatas, es decir las condiciones de las banquetas ponen en peligro su integridad, se realizó un levantamiento

fotográfico que demuestran que existen banquetas en situaciones singulares, por ejemplo esta un poste de un faro justo en medio de la banqueta la cual mide 80 cm, y justo al lado se encuentra una tapa de registro mal cerrada con una esquina levantada.

La falta de mantenimiento de los caminos oficiales se ve claramente.

Otra respuesta que resalto fue, al preguntarles porque llevaban prisa, comentan que en su horario no tienen una hora específica para desayunar, que las distancias de un salón a otro son considerables y que los maestros no respetan los horarios de entrada y salida y eso hace que se retrasen para llegar a su clase.

Esto denostó una falta de organización en la elaboración de horarios ya que se busca hora, maestro y espacio, pero no se consideran las distancias entre espacios.

Los docentes igual tienen la misma dificultad de trasladarse de un espacio a otro y suelen llegar un poco retrasados esto hace que salgan justo a tiempo o bien tarde de su hora clase. Los espacios para ingerir alimentos están situados en lugares distantes de la mayoría de las aulas, y si se considera que no cuentan con una hora libre, entonces suelen llegar tarde a ciertas clases y comiendo.

No hay sanitarios, eso hace que también tengan prisa. El servicio de transporte público tampoco ayuda en que sean puntuales. La respuesta de pisar áreas verdes por flojera es controversial ya que según los primeros cuestionarios la edad promedio es de 20.5 años.

Los docentes, personal administrativo, autoridades y proveedores responden que no pisan áreas verdes, en el levantamiento fotográfico, se tienen suficientes evidencias de lo contrario.

La investigación ha revelado respuestas interesantes, una administración preocupada y ocupada en asuntos académicos se ve reflejada en una armoniosa movilidad institucional, el mantenimiento correcto de las instalaciones apoya a un mejor transitar, reparar escalones, colocar letreros, poner cercas en los jardines, traza de forma visual los límites en la institución.

Parece entonces que la comunidad hace lo que se le permite y si se le permite todo en cuestiones de movilidad, toda el área verde se torna camino, sin respeto y a placer del transeúnte.

REFERENCIAS

1. [http://culturavial.net/que-es-cultura-vial/\(18-Mar-2015\)](http://culturavial.net/que-es-cultura-vial/(18-Mar-2015)).
2. ELIAS Norbert , El proceso de la civilización. Investigaciones socio genéticas y Psicogenéticas, México, Fondo de Cultura Económica, 1989.
3. Erasmo de Rotterdam. 1537. De la urbanidad en las maneras de los niños. De civilitate morum puerilium

4. Camácho_cabreta(2009)Culturavial.net <http://culturavial.net/que-es-cultura-vial/>
5. <http://www.ecologistasenaccion.org/article9844.html>
6. CARREÑO , Manuel Antonio , Manual de urbanidad y buenas maneras ,México, 1998
7. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>
8. <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/001ssa23.html>
9. Prospectivas de la cultura y educación en México al año 2000, Edición José Antonio Esteva Marabota, Mariana Sanchez Saldaña, 1982, SEP Impreso y hecho en México
10. <http://pedestrianliberation.org/the-law-2/>
11. Manual de transito de ITESM campus Aguascalientes
12. Grinell, R. (1997). Social work research & evaluation: Quantitative and qualitative approaches. E.E. Peacock Publishers, 5.ed. Illinois.
13. Hernández Sampieri, Roberto Metodología de la investigación, Mc Graw Hill, 5ta Edición, 2010, impreso en Perú.

PERCEPCIONES AMBIENTALES EN LA FORMACIÓN CONTINUA. PRÁCTICA DOCENTE Y EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL CURRÍCULO ESCOLAR

Data de aceite: 03/08/2023

Gloria Peza Hernández

Investigadora en el Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación del Estado de Nuevo León (IIIEPE). Monterrey, N. L. México.

Neftali de la Rosa Estrada

Investigador en el Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación del Estado de Nuevo León (IIIEPE). Monterrey, N. L. México.

Sustentabilidad impartido en línea.

Mediante la metodología fenomenológica que busca comprender la forma en que los sujetos perciben la realidad y la manera en que actúan para incidir en el cambio de una posición mediante la reflexión. Por ello, se concibió un cuestionario para valorar cómo perciben el medio ambiente, distinguir los entornos en los que buscan información, la importancia y estrategias para cuidar el ambiente, del mismo modo que para su potencial aplicabilidad al currículo escolar; un análisis de contenido de los productos generados por los participantes, cuyas opiniones permitieron el acercamiento a las actitudes que los docentes fomentan en su profesión y visualizar una aproximación a las acciones viables a implementar en el programa escolar de acuerdo a la función que desempeñan.

Los resultados señalaron que la iniciativa de formación docente desplegada de educación ambiental es un espacio para valorar su importancia, retos y pertinencia que se potencializa en el Plan de Estudios de Educación Básica, al igual que sobre el papel de la percepción en el proceso de conocimiento y sus posibles aportaciones en la específicas que empoderen y fortalezcan a los actores de las políticas y

RESUMEN: Este trabajo refiere a la educación ambiental revelada en la estrategia de formación continua dirigido a 51 docentes y directivos de Educación Preescolar y Primaria que laboran en escuelas públicas del área metropolitana de Monterrey, Nuevo León, México. El estudio se centra en la identificación de percepciones del ambiente, sus problemas y aspectos relevantes para su protección que realizan los participantes a través de la educación ambiental; asimismo, se analizan sus prácticas escolares y su potencial integración curricular manifestadas en el curso *Educación Ambiental para la*

profesionalicen su rol, por lo que este trabajo, representa un insumo básico para próximas investigaciones educativas.

PALABRAS-CLAVE: Formación continua, práctica docente, educación ambiental, actitudes, currículo de educación básica.

INTRODUCCIÓN

Para enfrentar los retos nacionales y globales desde el sistema educativo, los docentes deben poseer competencias diversas acordes a los contextos en los que se desenvuelven, lo que implica modificar sus formas de enseñar. Una necesidad a cubrir, es generar acciones viables para atender las dificultades presentadas en su práctica profesional y engendrar procesos creativos que impulsen estrategias pedagógicas viables y pertinentes.

Debido a que la evolución del conocimiento ha generado nuevas necesidades, sobresale la actualización docente que hoy tiene la responsabilidad de evolucionar para crear estrategias innovadoras que precisan de atención puntual la operación de toda reforma educativa, desde su diseño; pero de poco sirve hacer cambios sustanciales en el discurso educativo, si se sigue con un plan de estudios diseñado sin el involucramiento de quienes lo operan; con programas curriculares inviables envueltos por una organización escolar desactualizada a los requerimientos de la actual población estudiantil, a la imposición de horarios escolares rígidos y/o porque están alejados de los intereses de aprendizaje de los alumnos.

Ante la crisis ambiental, la educación ambiental se presenta como un medio apropiado para coadyuvar al logro de los objetivos señalados en la Agenda 2030 y que en conjunción de todos los actores que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de educación básica, se generen alternativas sustentables.

En este tenor, se aclara que de la impartición en línea del curso *Educación Ambiental para la Sustentabilidad. El camino para una educación humanista* cuyo propósito fue el diseño de propuestas educativas innovadoras que fortalezcan la relación entre el entorno inmediato y el medio ambiente global mediante prácticas escolares sustentables, surge el estudio para identificar las percepciones y actitudes ambientales de los participantes, las prácticas escolares y su incidencia de la educación ambiental en el currículo escolar de educación básica.

FORMACIÓN CONTINUA

En general, los problemas ambientales globales afectan a todas las especies, provoca daños a los ecosistemas y solo por mencionar un ejemplo, el año 2020 ha sido el año más cálido del que se tengan registros (UNESCO, 2021a). La degradación ambiental que se vive, demanda medidas oportunas para impedir su prolongación, con acciones

individuales y de cada comunidad que respeten y promuevan cotidianamente los valores ambientales por convicción, lo cual no se presenta por generación espontánea, precisa de una formación ambiental en la tarea docente que favorezca la gestión escolar eficaz.

Aun cuando a nivel internacional, diversos organismos y especialistas han promovido reuniones y publicaciones vinculadas con el desarrollo profesional docente y su relación con la mejora de la educación, la necesidad de implementar programas semejantes, como una de las estrategias para mejorar la calidad de los aprendizajes, ha sido con escasa la preparación ambiental docente. En este tenor, se menciona la elaboración de una encuesta en línea para el estudio a unos 1,600 profesores y responsables de educación, en la que un tercio de los encuestados indicó que los temas relacionados con el medio ambiente no formaban parte de la formación inicial docente (UNESCO, 2021b).

A través del devenir histórico, la función docente se ha hecho más compleja; las nuevas demandas sociales y educativas precisan de procesos interinstitucionales para interactuar con personas expertas, así como de fomentar estudios intersectoriales que favorezcan la vinculación de especialistas y experiencias prácticas. A la fecha en el ámbito de la formación continua, se integran la *capacitación*, la *actualización* y el *desarrollo profesional*. Aunque no siempre fue así; por décadas, la oferta en la localidad, ha sido mediante cursos cortos —impartidos en muchos de los casos por agentes externos al proceso educativo que desconocen los procesos escolares—, con temáticas descontextualizadas del contexto inmediato, limitados en duración, poco atractivos y un adecuado tratamiento didáctico.

Hace falta fortalecer servicios especializados para la implementación de currículos críticos, abiertos y enmarcados en la práctica docente, transformadores de la realidad. Por ello, es necesario contar con políticas públicas que concuerden con los discursos normativo, operativo y cotidiano, que incluyan el reconocimiento de las prácticas pedagógicas, así como los saberes la identidad y experiencias de los docentes, esto último acompañada de una clarificación de sus conocimientos y vivencias, particularmente de la dimensión ambiental y su abordaje para aplicar los criterios de justicia, sustentabilidad y participación al proceso educativo. Ello permitirá estudiar un acercamiento de los resultados prácticos para avanzar —como en este caso— en la reflexión sobre las posibilidades de la educación ambiental como herramienta para enriquecer las prácticas escolares de educación básica.

EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL CURRÍCULO ESCOLAR DE EDUCACIÓN BÁSICA

El reconocimiento de la Educación Ambiental como instrumento de gestión y al mismo tiempo integrante de una educación global y permanente, constituye una premisa medular en la actualidad si se desea lograr la protección del medio ambiente y el desarrollo sustentable.

Desde la década de los 70 del siglo pasado, cuando las autoridades internacionales

y nacionales han convocado a una participación de todos los sectores de la población, especialmente del educativo, para promover su inclusión educación ambiental en los programas escolares, no ha sido suficiente.

De acuerdo a la UNESCO (2021b), “*Aprender por nuestro planeta*”, presenta el análisis del currículo de aproximadamente 50 países de diversas regiones del mundo, en el que se afirma que más de la mitad no hace referencia al cambio climático, mientras que el 19% habla de la biodiversidad; además, destaca la falta de atención a las habilidades socioemocionales y a las capacidades encauzadas a la acción, para orientar a los alumnos en la adquisición y fortalecimiento de conocimientos, competencias, valores y la iniciativa para actuar en favor del planeta.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP), desde la última década de siglo pasado, introdujo contenidos ambientales en los Planes de Estudio de la Educación Básica³, y en los programas de capacitación magisterial. Su inclusión en las Reformas Educativas en Educación Preescolar, 2004; Educación Primaria, 2009; Educación Secundaria, 2006; Educación básica, 2011; han abarcado diversas temáticas ambientales en el currículo, en la generación de materiales educativos y en las estrategias docentes.

Los planes y programas de las últimas tres reformas han sido muy ambiciosos y en su planteamiento curricular, sustentan su integración, esta no resultará si no se acompaña de una adecuada estrategia ambiental docente que a la fecha es precaria. En la voz de algunos especialistas como González (2000), la práctica escolar ha sido con mayores dificultades en el abordaje de los contenidos ambientales, con escueta promoción de conocimientos conceptuales actitudinales y procedimentales que favorezcan la reflexión sobre sí mismos y su entorno.

UN ACERCAMIENTO A LAS PERCEPCIONES Y ACTITUDES AMBIENTALES

Es prioritario fortalecer las acciones educativas que contribuyan a la formación integral de la persona, (Gomera, 2008), mediante una enseñanza que conlleve a una *conciencia ambiental*, implica trabajar en sus creencias, percepciones, conocimientos y actitudes. En este tenor, se cita que las creencias son conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados por cada individuo y constituyen un factor determinante para la creación de sus juicios y opiniones personales, manifiestas en *actitudes* o predisposiciones de la conducta que los docentes brindan en su enseñanza (Ocaña, Pérez y Quijano, 2013).

Desde esta óptica, el estudio se enfocó en un acercamiento a las cuatro dimensiones de la conciencia ambiental (Gomera, 2008):

- Cognitiva: grado de información y conocimiento sobre cuestiones relacionadas con el medio ambiente (ideas).
- Afectiva: percepción del medio ambiente; creencias y sentimientos en materia medioambiental (emociones).

- Conativa: disposición a adoptar criterios proambientales en la conducta, manifestando interés o predisposición a participar en actividades y aportar mejoras (actitudes).
- Activa: realización de prácticas y comportamientos ambientalmente responsables, tanto individuales como colectivos, incluso en situaciones comprometidas o de presión (conductas).

En este contexto, resultó importante distinguir en los docentes, sus opiniones, respecto a lo que hacen en sus prácticas cotidianas; a partir del conocimiento de lo que se quiere —valores e intereses—, lo que se puede —capacidades— y lo que se debe hacer —responsabilidades—, por lo que se tomó como referencia su problemática particular inserta en una global (familia, comunidad, región, país), considerada como resultado de las relaciones que se establecen entre las dinámicas propias de los componentes de la sociedad y de la naturaleza e íntimamente relacionada con la posible transformación del ambiente en las prácticas escolares y la potencial educación ambiental en el currículo escolar.

Por consiguiente, fue pertinente estudiar ¿Cuáles serán las percepciones de educación ambiental de los docentes y donde se informan de la situación ambiental actual? ¿Cuáles serán las acciones de educación ambiental que los docentes practican, y ¿Cuáles serán los contenidos de educación ambiental que podrían incluirse en el currículo escolar para fortalecerlo?

PERCEPCIONES Y ACTITUDES AMBIENTALES EN LA FORMACIÓN CONTINUA

Para identificar las percepciones y actitudes ambientales que los participantes reflejaron, se exploró desde el paradigma cualitativo orientado a entender el problema desde la percepción de los sujetos, las creencias y motivaciones que subyacen en sus acciones. En este marco, la averiguación acerca del tema poco estudiado se hizo mediante el registro de las circunstancias del contexto en el que ocurrió (Pérez-Serrano, 2007).

Para la recolección de datos se utilizó el cuestionario y el análisis de contenido. Con relación al primero, se aplicaron dos instrumentos: uno previo al curso, semiestructurado por 30 ítems con preguntas de respuesta estructurada o abierta para identificar sus percepciones y otro, aprovechado al final, de 17 cuestiones acotadas a las acciones de educación ambiental que ejercen y sus prácticas escolares, así como su posible inclusión en el currículo escolar para su fortalecimiento. En ambos también se valió del formato de escala tipo Likert desde «muy de acuerdo» a «muy en desacuerdo» de opción múltiple (Ocaña, Pérez y Quijano, 2013).

La información obtenida en forma textual o narrativa declarada proveniente de: cuestionario, notas transcritas de los participantes vía correo electrónico, opiniones recabadas en los foros de discusión y materiales generados en las actividades de los

cuales se extrajeron significados y detalles profundos de los encuestados; aunque también se aprovechó la comunicación vía WhatsApp, esta no se abordará debido a que fue para comunicar situaciones personales de avisos en su totalidad.

De acuerdo a (Krippendorff, 1990), el procedimiento consistió en la identificación y definición de las unidades de análisis guiada por los datos seleccionados, la situación circunstancial y temporal ubicada en el escenario referido a los meses en que se generó el diseño y desarrollo del programa (enero a mayo del 2021) y el contexto social.

Los hallazgos significativos —categorizados en tres, en este documento presentan una parte de dos—, se aprecian ideas sobre las concepciones del ambiente, sus problemas y de estos, los que son prioritarios de atender; grado de información y conocimiento que identifican la situación ambiental actual; las prácticas escolares que realizan y su potencial transversalidad curricular, se enmarcan en la estructura de Gomera (2008) y González (2000), para buscar el acercamiento a las percepciones ambientales declaradas.

LAS PERCEPCIONES AMBIENTALES EN LA DOCENCIA

Para tener una aproximación a la conciencia ambiental, se hizo un acercamiento a las percepciones y conocimientos ambientales expresados por el grupo de 47 mujeres y 4 hombres, sobre las concepciones del ambiente, sus problemas y los que son prioritarios de atender, la información y conocimiento que identifican sobre la situación ambiental —entre otros —, por lo que se citan algunos aspectos.

Una buena parte de los participantes relacionan los recursos como el agua y los bosques como elementos propios del ambiente: los bosques, los montes, el campo, 34 (63%) afirmaron estar *totalmente de acuerdo*; aunque 4 (7%) respondieron *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*. El mar, los ríos y las playas, 37 (69%) confirmaron estar *totalmente de acuerdo*; aunque 5 (9%) respondieron *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*.

En este tenor, la necesaria actitud de apreciación y respeto (González, 2000), es valiosa; este concepto alude a la conservación del medio físico natural, lo que pone de manifiesto, la importancia de estar en contacto con esa naturaleza para disfrutar y admirar ya que puede renovar el espíritu, con lo cual se incide en la dimensión afectiva (Gomera, 2008).

En el desarrollo del curso, aunque en las actividades identificaron otros elementos del enfoque global del ambiente, sus percepciones difícilmente cambiaron como se refleja en la siguiente expresión:

Para que un niño o niña tenga respeto por el ambiente ha de ir de forma asidua al campo, la montaña, la playa, a un camping, parques naturales... De esta forma, los pequeños irán adquiriendo respeto y conciencia por la naturaleza y tendrán la necesidad de cuidar el entorno, de no contaminarlo y mantenerlo limpio. Es más fácil preocuparse por algo cuando se conoce de primera mano y se ha disfrutado de él (L.B. 2º. Foro).

Sobre las percepciones acerca de la preocupación del medio ambiente, 35% expresaron que les *preocupa mucho* los problemas ambientales que afectan al mundo, sin embargo, solo el 4% los ubicó lejanos al lugar donde viven; con relación a los elementos que forman parte del ambiente, en su mayoría reconocieron que son agua, la vida silvestre o el aire que se respira; pero no así, las dimensiones sociales y económicas del ambiente.

Estas respuestas brindadas al inicio del programa, no fueron concordantes con los enfoques/temáticas ambientales expresadas en las actividades, las acciones pedagógicas proyectan un cambio, por lo cual se estima que, en esta parte de sus percepciones, hubo evolución, y sobre todo, en las planeaciones didácticas generadas en el curso, todos los participantes siempre manifestaron interés o predisposición a participar en actividades y aportar mejoras, con lo cual se involucra en dimensión conativa (Gomera, 2008).

Acerca de sus problemas el 72% de las educadoras consideraron menos urgente la temática de ciudad y barrios bonitos, jardines y monumentos para admirar, así como las calles anchas y asfaltadas, mientras que el 64% de primaria los consideran como más urgente. Aconteció lo mismo al mencionar el problema del aumento de población, la necesidad de más alimentos y mejor asistencia sanitaria y de salud, las de preescolar (66%) valoraron menos urgente, mientras que los de primaria (72%) lo evaluaron como más urgente; estas expresiones al inicio de curso, todos coincidieron en este enfoque cuando se les inquirió sobre el entorno político y social, solo 15 (28%) respondieron *de acuerdo*, y 10 (19%) *totalmente de acuerdo*, con lo cual, se proyecta la necesidad de promover la adquisición de habilidades para resolver problemas de la vida cotidiana, lo que va más allá del abordaje pedagógico —entre otros—, que incluye la incorporación de elementos socioculturales, tecnológicos, históricos en su práctica curricular.

Con relación al grado de información y conocimiento sobre la situación ambiental que se vive, una parte de los docentes atestiguaron sentirse poco informados: 17 educadoras (59%) aseguraron *poco* y 7 (24%) afirmaron *algo*; solo 5 (17%) aseveraron *bastante*, además de que no hubo una participante que dijera *mucho* o *nada*. Al igual, en los docentes de primaria, 15 (60%) afirmaron *poco*; 10 (40%) *bastante*, y no hubo quien dijera *nada*, *algo* y *mucho*.

Se valora que esta situación tiene como causa, el hecho de que la educación ambiental y la problemática han evolucionado, siendo cada vez más complejas; dado que los docentes han tenido escasas oportunidades de formación continua contextualizadas para su práctica profesional y que en esta temática de estudio, se presenta la oportunidad de promover procesos sustentables de formación ambiental docente.

De este modo, la mayoría de los participantes afirmaron enterarse *Algo* de la situación ambiental, a través de la TV (46%) y *Poco* en radio (26%), internet (39%) y/o con los vecinos-comunidad (39%), por lo que se aprecia la necesidad de promover procesos de formación ambiental docente, ya que actualmente, los contenidos relacionados con esta temática, obtenidos en los medios de comunicación abordan en su mayoría, los problemas

ambientales, sin atender sus causas; aunado a que los escasos programas que fomentan la cultura tienen precaria divulgación.

LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Con relación a la dimensión afectiva de la conciencia ambiental (Ocaña, Pérez y Quijano, 2013), las creencias y sentimientos medioambientales de los participantes, estuvieron situadas en acciones pedagógicas; las declaraciones en los foros, situaciones didácticas y planeaciones, captaron mensajes o ideas que representan sus conocimientos; este reconocimiento les brindó confianza para comprender que los valores ético-ambientales ejercidos en su experiencia, resultan significativos; además que favoreció su actuar sobre situaciones del medio ambiente que les rodea.

De acuerdo a Gomera (2008), los participantes expresaron previo al curso, únicamente la dimensión verde en las acciones, sin embargo, esta postura fue cambiando al enfocar las estrategias pedagógicas generadas envueltas de aspectos relacionados elementos filosófico, ético y humanista, tal como quedó plasmado en la siguiente expresión:

Considero muy importante promover la Educación ambiental en el aula y no solo como el cuidado de la naturaleza y los recursos, también en términos de valores, donde todos los alumnos tengan como base en su vida el respeto, el respeto a ellos mismos, a sus compañeros, a sus pertenencias y las de los demás, respeto a la vida humana, a la vida animal, respeto a nuestro planeta (C.D. Contenido en el diseño de situación didáctica)

Se apreció que quienes laboran en preescolar, articularon rápidamente las actividades de educación ambiental contempladas en los planes y programas de estudio con las estrategias extracurriculares (principalmente porque en este nivel educativo, utilizan el método de proyectos para el desarrollo de su programa curricular) como se muestra a continuación:

Los niños se encuentran en una etapa de desarrollo muy favorable para aprender no solo las asignaturas básicas, sino también, para observar, analizar, explorar y comprender el mundo desde una perspectiva más científica, ya que se encuentran en etapas del desarrollo cuyos intereses parten de la realidad inmediata de la sociedad y mundo que los rodea (K.G. 2°. Foro).

Los participantes que laboran en primarias, resultaron más críticos cuando reflexionaron sobre los materiales educativos:

Considero que dentro de los libros de texto aún falta integrar información sobre educación ambiental. Si el docente se encarga de integrar esta información dentro de su práctica profesional y la emplea accionando junto como los alumnos; primero a conocer sobre el tema, después a tomar conciencia de lo que se enseña y posteriormente ponerlo en práctica, primero dentro del aula y en su contexto escolar, los niños serán los transmisores de esa información a su casa y empezará una transformación paulatina de la sociedad (M.L. Diseño

de una planeación didáctica).

Las concepciones de educación ambiental cuya dimensión conativa (Gomera, 2008) abordan enfoques cambiantes a través del tiempo, representó la temática que les costó mayor esfuerzo; sin embargo, en la mayoría de los casos, bien comprendido; si al principio, expresaron concepciones fragmentadas con predominio en prácticas verdes, en sus actividades lograron aplicar elementos clave para su inclusión como eje transversal:

Nosotros como docentes, debemos comprometernos a mejorar nuestra práctica no solamente en contenidos básicos como lo son español y matemáticas, sino darle la importancia que se merecen los temas relacionados con la naturaleza, pues los alumnos necesitan comprender que forman parte de un ecosistema, en el cual, las acciones que realizamos día a día son capaces de perjudicar o beneficiar a cada uno de nosotros y nuestro entorno. Este tipo de temas, no es necesario impartirlos desde una sola asignatura, sino de manera transversal, en la cual aprovechemos algunas situaciones en las que se puedan relacionar temas como sustentabilidad, ... (K.G. 2º. Foro).

Además, la mayoría de los participantes con experiencia de más de 20 años en el nivel educativo donde desempeñan su práctica profesional, coincidieron en que la carga de los programas presentes en cada grado escolar, el limitado horario, así como las formas de organización y administración escolar, forman parte de la limitación/obstaculización de las actividades académicas significativas. Igualmente, reconocieron que las concepciones relacionadas con la educación ambiental, implica mayor preparación en los ámbitos social y/o ambiental.

Estos son algunos hallazgos significativos en un entorno educativo real, si se considera que los programas escolares que cursaron cuando fueron estudiantes de formación inicial docente, data de 25 años atrás, época en la que la dimensión ambiental fue restringida; las concepciones ambientales reducidas en sus planes de estudio, y que, a la fecha, los programas de formación continua de la localidad, la educación ambiental no es prioritaria de atender.

Los participantes de preescolar y primaria coincidieron al reflexionar sobre el potencial de la educación ambiental como elemento rector para la construcción de un modelo innovador de enseñanza; reconocieron su pertinencia en la planeación y exposición de actividades académicas, así como las dificultades institucionales para su abordaje transversal en el desarrollo del programa. La sinergia entre docentes y directivos contribuyó a crear un ambiente para interactuar, al comunicar sus ideas o creencias en algunas actividades realizadas.

Para impulsar proyectos de educación ambiental en Educación Básica de forma integral, es importante distinguir que sus principios rectores corresponden a los enfoques enunciados en la mayoría de las reformas educativas (humanista, holística —entre otras—), es prioritario comprender a quienes ejecutan los programas escolares; partir primeramente del perfil de los docentes, identificar cómo conciben el ambiente y la educación ambiental,

sus problemas y conocer cuáles son los temas prioritarios de atender.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Actualmente con el apoyo de las herramientas digitales y la modalidad escuela-casa, el desempeño docente adquiere mayores responsabilidades pedagógicas, didácticas y habilidades de comunicación, por lo que para un adecuado y sustentable programa escolar, una prioridad es representada por la formación continua, de forma tal que fortalezca el desarrollo profesional de quienes operan el sistema educativo.

En la actualidad, se tiene la certeza que la educación ambiental curricular es posible en el Plan de Estudios de Educación Básica, si los programas escolares se acompañan —entre otros— de una pertinente formación ambiental docente y estrategias de seguimiento y evaluación; a la fecha, los escasos programas a los que tienen acceso los docentes de educación básica, señalan objetivos ambiciosos, pero que difícilmente podrían aplicar en su vida cotidiana.

Sin embargo, los múltiples factores que inciden las posturas oficiales para brindar una visión integradora de educación ambiental en la *actualización y desarrollo profesional*, precisa de un asesoramiento continuo en los programas; un equipo interdisciplinario cuyo perfil represente un compromiso personal, institucional y comunitario que genere el impulso de políticas educativas apropiadas, además de espacios académicos flexibles en la práctica escolar, en los que se fomente el reconocimiento y gestión escolar de experiencias docentes locales que merecen ser recuperadas porque resultan viables y sustentables para la formación de niños y jóvenes en el entorno inmediato, aunque no generalizables para toda la población.

Ante el reto de contribuir a mejorar la calidad educativa, sería importante continuar con el análisis de las percepciones ambientales docentes en próximas investigaciones; difundir el impacto de los procesos de formación continua, contextualizados a las necesidades e intereses de los participantes, donde se distingan sus accesibles contenidos, se valoren los saberes docentes, y cuyo alcance represente una pertinente herramienta desde la planeación y gestión escolar de proyectos educativos para el desarrollo sustentable.

REFERENCIAS

Gomera, A. (2008). *La conciencia ambiental como herramienta para la educación ambiental: conclusiones y reflexiones de un estudio en el ámbito universitario*. Universidad de Córdoba. Centro Nacional de Educación Ambiental. https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulos-deopinion/2008_11gomera1_tcm30-163624.pdf

González, E. (2000). Los desafíos de la transversalidad en el currículo de la Educación Básica en México. *Tópicos en educación ambiental*. 2(6), 6-69.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona, España: Paidós.

Ocaña, M., Pérez, M y Quijano, R. (enero-abril, 2013). Elaboración y validación de una escala de creencias de los alumnos de educación secundaria obligatoria respecto al medio ambiente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 17(1), 431-454. Granada: Universidad de Granada. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171COL10.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (10 de mayo de 2021a). Aprender por el planeta: ¿Qué debe saber? UNESCO. <https://n9.cl/45nk6>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (12 de mayo de 2021b). *La UNESCO urge a hacer de la educación medioambiental un componente central del currículo escolar de todos los países de aquí a 2025*. UNESCO. <https://n9.cl/ubq6c>

Pérez-Serrano, G. (2007). *Modelos de Investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural*. Aplicaciones prácticas. Madrid: Narcea.

ESTUDIO ETNOGRÁFICO DEL COMPORTAMIENTO EN AULAS COMO BASE PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL CONTROL INTERNO

Data de submissão: 09/06/2023

Data de aceite: 03/08/2023

María del Carmen Jardón Gallegos

Universidad Rosario Castellanos.
Dirección de Investigación y Posgrado.
Ciudad de México
Orcid 0000-0001-8033-0592

RESUMEN: La implementación de un sistema de control interno (SCI) ayuda con la prevención de inconsistencias, reducción de tiempo de respuesta, disminución del retrabajo y número de errores; además de la obtención de beneficios como el incremento de la cobertura, aumento de eficiencia terminal por asignatura, bloque escolar y de egresados. A través de este documento se propone una metodología que muestra la importancia de contar con un SCI mediante un análisis etnográfico de las situaciones que se pueden presentar en el aula y derivado del análisis identificar aspectos que se tengan que prevenir, corregir y reforzar; y así, obtener mejores resultados.

La metodología será el diseño descriptivo – no experimental y como resultado se obtienen los puntos a considerar en la implementación del control interno; mismos que fueron identificados en el estudio

etnográfico de un aula.

PALABRAS-CLAVE: control interno, etnografía y retroalimentación

ABSTRACT: The implementation of an internal control system (ICS) helps with the prevention of inconsistencies, reduction of response time, reduction of rework and number of errors; in addition to obtaining benefits such as increased coverage, increased terminal efficiency by subject, school block and graduates. Through this document, a methodology is proposed that shows the importance of a SCI through an ethnographic analysis of the situations that can arise in the classroom and derived from the analysis, identify aspects that have to be prevented, corrected and reinforced; and thus obtain better results.

The methodology will be the descriptive - non-experimental design and as a result the points to be considered in the implementation of internal control are obtained; the same ones that were identified in the ethnographic study of a classroom.

KEYWORDS: internal control, ethnography and feedback

PROYECTO DE INTERVENCIÓN

Con base en Fierros, (2022) el proyecto de intervención implica una acción de manera directa en el propósito de la investigación, que en este caso deriva en contar con una fase de intervención directa en el aula, con acceso en tiempo real a cómo interactúa el docente y los estudiantes de una asignatura a nivel superior. La muestra será de la carrera de Finanzas y la asignatura es Gestión y Administración de Instituciones financieras. Con base en un estudio etnográfico del aula, se estima que en un periodo cuatrimestral se pueda tener acceso al aula virtual y analizar el funcionamiento y actividades desempeñadas por el docente y los estudiantes. Si bien como parte de los resultados de la investigación puede quedar abierta la línea de investigación de un proyecto de innovación que desarrolle los cambios propuestos aplicados para la mejoría de los futuros cursos de la asignatura.

El instrumento de investigación a emplear será de carácter cualitativo y mediante un formulario para ser distribuido por la red social de Facebook, empleará la escala de medición del 1 a 5, donde 5 será el punto más favorecedor y en cada sección al final tendrá dos reactivos abiertos (no obligatorios) para que el participante pueda dar su punto de vista. La parte final del formulario está diseñado de manera cuantitativa ya que incluirá las estadísticas de la institución en la que trabaja el participante.

METODOLOGÍA

Con base al diseño descriptivo; se generará conocimiento y acciones útiles para los interesados en el sector educativo con sistema multimodal derivado que se llevará a cabo la descripción de cada modelo de sistema de control interno para crear un sistema innovador que permita que la gestión de la institución educativa logre en corto plazo las metas, objetivos y misión; así como, identificar áreas de oportunidad, definir y cuantificar riesgos y tomar acciones que prevengan y corrijan procesos con la finalidad de obtener mejores resultados.

Objetividad

Los recursos humanos utilizados en la investigación corresponden al investigador y personas que respondieron el formulario correspondiente al cuestionario de control interno para determinar las áreas de oportunidad en sus instituciones. Respecto a los recursos materiales, solo se requiere el uso de equipo de cómputo e internet; para la parte financiera no se requiere de financiamiento.

Planteamiento del problema

Como parte del planteamiento del problema se considera importante el establecimiento del control interno en las instituciones educativas es como parte del uso

de mejores prácticas corporativas ya que al establecer políticas y procedimientos que permitan que la infraestructura de la institución sea aprovechada al máximo y el objetivo se cumpla en el corto y mediano plazo; por lo que el control interno debe ser considerado como una herramienta de trabajo para lograr identificar situaciones a atender derivado de su identificación en el estudio etnográfico, evitar el descontrol, alcanzar las metas y mejorar los tiempos de respuesta.

MARCO TEÓRICO

Con base en Holmes, (2013) el control interno está constituido por los métodos que sigue una compañía para proteger sus activos, para protegerse contra erogaciones impropias de sus activos, para protegerse de incurrir en obligaciones inadecuadas, para asegurar la exactitud y confiabilidad de toda la información financiera y de operación, para juzgar la eficacia de las operaciones y para medir la adhesión a las políticas establecidas por la compañía. El control interno comprende el plan de organización, los métodos y procedimientos que en forma coordinada son adoptados por una entidad para salvaguardar sus activos, verificar la razonabilidad y confiabilidad de su información financiera y la complementaria administrativa y operacional, promover la eficiencia operativa y estimular la adhesión a las políticas prescritas por la administración.

De acuerdo con el Instituto Mexicano de Contadores Públicos, (2018) los elementos del sistema de control interno conforme a COSO y que se deberán atender con los resultados del estudio etnográfico son los siguientes:

- Ambiente de control. Es la combinación de factores que afectan políticas y procedimientos de una entidad, fortaleciendo o debilitando sus factores.
- Evaluación de riesgos. Es la identificación, análisis y administración de riesgos relevantes en la preparación de estados financieros que puedan evitar que estos estén razonablemente presentados.
- Sistemas de información y comunicación. Los sistemas de información relevantes con los objetivos de reportes financieros incluyen un sistema contable que consiste en métodos y registros para identificar, analizar, clasificar, registrar y producir información cuantitativa de operaciones de la entidad económica.
- Procedimientos de control. Son procedimientos y políticas que establece la administración y que proporcionan una seguridad razonable de que se van a lograr eficaz y eficientemente los objetivos específicos.
- Vigilancia. Proceso que asegura la eficiencia del control interno a través del tiempo e incluye la evaluación del diseño y operación de procedimientos de control en forma oportuna; así como, aplicar medidas correctivas.

De acuerdo con Aguirre Baztán (1995: 3), el término etimológico, indica que “la etnografía es el estudio descriptivo “graphos” de la cultura “ethnos” de una comunidad”.

Derivado de la acepción anterior, podemos indicar que la etnografía se apoya en estudios descriptivos de un entorno determinado, que para este caso es el aula virtual pero que pudiera ampliarse a toda la institución educativa.

El estudio etnográfico busca consolidar el estudio del comportamiento institucional además del comportamiento de los diversos actores involucrados en el aula virtual; tales como los estudiantes, docentes y personal administrativo; y con ello, ubicar las fortalezas y áreas de oportunidad que se puedan reforzar en el SCI. Lo anterior, se manifiesta en los siguientes sucesos:

- La gestión de la institución educativa deberá estar dispuesta a realizar los cambios que sean necesarios, sin embargo, algunas instituciones al ser de nueva creación no tienen planteados los lineamientos básicos y conocer la importancia de dejar por escrito los acuerdos sobre políticas y procedimientos y establecer mecanismos que permitan hacer del conocimiento del personal lo acordado en la alta dirección.
- Identificar las inconsistencias en los procedimientos con los que se trabaja inicialmente para fortalecer y establecer nuevas políticas y manuales diversos.
- Los resultados por ciclo escolar que generen indicadores como resultado de la gestión y empleo de recursos asignados en el presupuesto anual.

Goetz y Le Compte (1988: 28-29) consideran tres premisas propias de la etnografía escolar y son:

1. **Las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos;** éstos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados.
2. **Las estrategias etnográficas de investigación empíricas y naturalistas.** Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano.
3. **La investigación etnográfica tiene un carácter holista.** Pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan el comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos.

El estudio etnográfico debe contemplar diferentes temporalidades como antes de iniciar los cursos escolares, al inicio, durante y al cierre de estos; y dentro de éstos aspectos como la apertura, flexibilidad, eficacia, accesibilidad acompañamiento personalizado, economía y comunidad. Con base en este estudio se obtienen los siguientes aspectos a controlar y que más adelante se relacionarán en la tabla de resultados:

- Administración de las aulas
- Configuración de las aulas
- Disponibilidad del servidor
- Diseño instruccional del programa educativo

- Materiales por asignatura
- Actividades con base al modelo (basado en competencias)
- Planificación y calendarización
- Políticas de trabajo
- Actividades del personal administrativo
- Actividades de los docentes
- Actividades de los estudiantes
- Tiempo invertido por los diferentes actores que interactúan en el aula
- Recursos tecnológicos
- Sesiones síncronas

También será necesario contemplar si se requiere analizar el comportamiento de una asignatura que tienen un alto índice de reprobación, asignaturas de tronco común, área de trabajo (tronco común, disciplinar, especialización, etc.) o todo el programa educativo.

INTERVENCIÓN

En una revisión inicial de las modalidades en línea, virtual y a distancia se obtienen tres tablas que indican los principales indicadores a considerar para realizar la propuesta de control interno derivado de la revisión etnográfica del aula.

Con base a Ibáñez (2020) en la educación en línea los docentes y estudiantes participan e interactúan en un entorno digital, a través de recursos tecnológicos haciendo uso de las facilidades que proporciona el internet y las redes de computadoras de manera sincrónica; es decir, que estos deben de coincidir con sus horarios para la sesión. Algunas consideraciones de esta modalidad se muestran en la tabla 1:

Indicador	Aspectos por considerar	Resultados
Apertura	Se amplía el acceso a la información y se reduce las barreras geográficas.	<ul style="list-style-type: none"> • Plataforma con libre acceso 24/7 tanto para docentes como estudiantes • Accesible desde cualquier parte del mundo al contar con internet
Flexibilidad	Favorece la autogestión de los tiempos de dedicación.	<ul style="list-style-type: none"> • Material disponible en el aula • Material complementario que sea descargable • Actividades enfocadas al logro del conocimiento y la práctica
Eficacia	Promueve el desarrollo de la autonomía personal y la gestión del tiempo.	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación semanal del curso. • Calendarización de actividades • Actividades configuradas para la entrega en tiempo
Acompañamiento personalizado	Acompañamiento personalizado al estudiante, aún con trabajos grupales.	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas de trabajo para docentes • Políticas de trabajo para estudiantes • Sesiones en vivo para aclarar temáticas y dudas
Economía	Reducción de gastos de uso de espacios físicos y de traslados.	<ul style="list-style-type: none"> • Las instalaciones pueden ser con menor dimensión. • Los traslados de cierto personal bajan
Comunidad	Se promueve la reflexión entre la comunidad académica y el pensamiento crítico como trabajo colaborativo.	<ul style="list-style-type: none"> • La dimensión epistemológica debe considerar no solo la adquisición de conocimientos sino la práctica

Tabla 1. Indicadores por considerar en el establecimiento del control interno en la modalidad en línea y resultados derivados del estudio etnográfico.

La educación virtual requiere recursos tecnológicos obligatorios (computadora, laptop, tablet, conexión a internet y el uso de una plataforma educativa); se trabaja de manera asincrónica (el docente trabaja en diferentes horarios al de los estudiantes). Para que el estudiante pueda trabajar sin contratiempos, tanto la institución educativa como el docente deben integrar los contenidos, recursos y materiales; si el estudiante tiene dudas contará con foros para plasmarlas y que el docente las resuelva lo antes posible. Algunas consideraciones de esta modalidad se muestran en la tabla 2:

Indicador	Aspectos por considerar	Resultados
Flexibilidad	Se trabaja de manera sincrónica, en donde no es necesario coincidir en tiempo real docentes-estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • El tiempo invertido cada persona lo gestiona con base en sus ocupaciones • Se puede trabajar en cualquier hora del día • Actividades disponibles todo el tiempo con base en la calendarización
Eficacia	Se maneja de manera sesión-retroalimentación.	<ul style="list-style-type: none"> • Los temas avanzan con rapidez • Se evitan distracciones • Los estudiantes van al mismo ritmo.

Tabla 2. Indicadores por considerar en el establecimiento del control interno en la modalidad virtual.

La educación a distancia puede mezclar la presencialidad con lo virtual y dependerá de la distribución de tiempos de los programas educativos para establecer el porcentaje de en que se imparte lo presencial y lo virtual. Los estudiantes contarán con los materiales y recursos de manera física y también disponible en el ambiente virtual; tendrán el control de su tiempo de estudio, de su ritmo de aprendizaje. Algunas consideraciones de esta modalidad se muestran en la tabla 3:

Indicador	Aspectos por considerar	Resultados
Flexibilidad	Los estudiantes regulan sus tiempos de estudio.	Material disponible en el aula Material complementario que sea descargable Actividades enfocadas al logro del conocimiento y la práctica
Accesibilidad	Es incluyente y accesible a todos los niveles socioeconómicos.	Recursos tecnológicos que facilitan la sencillez de los recursos educativos

Tabla 3. Indicadores por considerar en el establecimiento del control interno en la modalidad a distancia.

Fuente: Elaboración propia, 2022.

Los “tiempos de pandemia” dieron pie a la educación remota de emergencia que surgió a raíz de la crisis mundial de COVID-19, los diferentes tipos de modalidades de educación (multimodalidad) facilitan a los estudiantes continuar con su formación e incluso a los profesionistas y empresas en sus capacitaciones.

RESULTADOS

En la revisión del aula derivado del estudio etnográfico se puede determinar aspectos relevantes que debe contemplar la revisión del control interno, como lo es por temporalidad: la información de inicio del curso proporciona las actividades que la institución debe realizar y revisarle al docente y generar así, recomendaciones de mejora como se muestra en la

imagen 1.

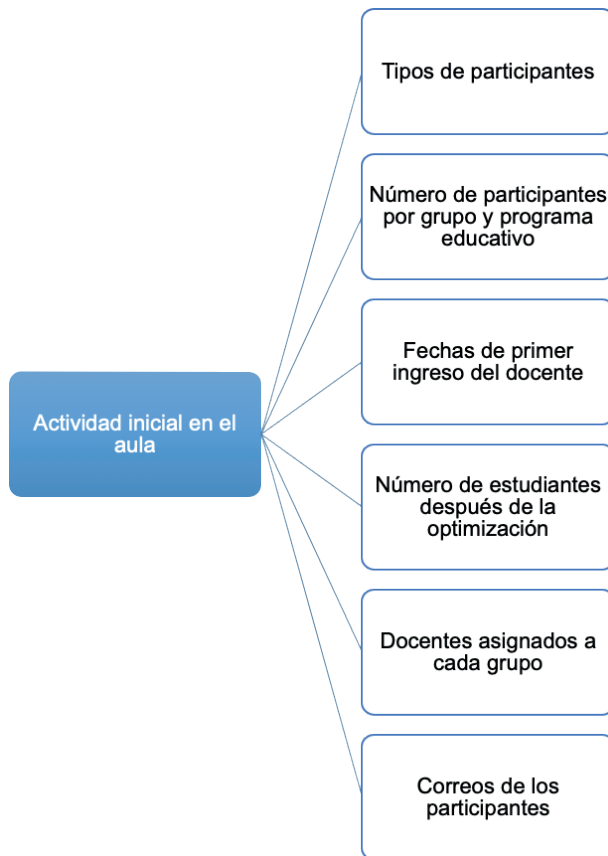


Imagen 1. Reporte de las actividades iniciales en el aula

En la imagen 2 se observa la estructura y seguimiento del aula considerando una revisión de las asignaturas que conforman el programa educativo y conocer los tipos de foros (dudas, avisos, actividades colaborativas ponderables en el calificador, entre otros); así como su temporalidad de apertura para dar seguimiento al conocer si se publicaron en tiempo o no. Por otro lado, se contempla que el perfil en el aula sea editado, revisar que los materiales en aula estén cargados, el control de las sesiones sincrónicas por grupo y verificar si se publicó en tiempo la planeación que corresponde a la primera unidad; así como, la apertura de los foros cuando corresponda.

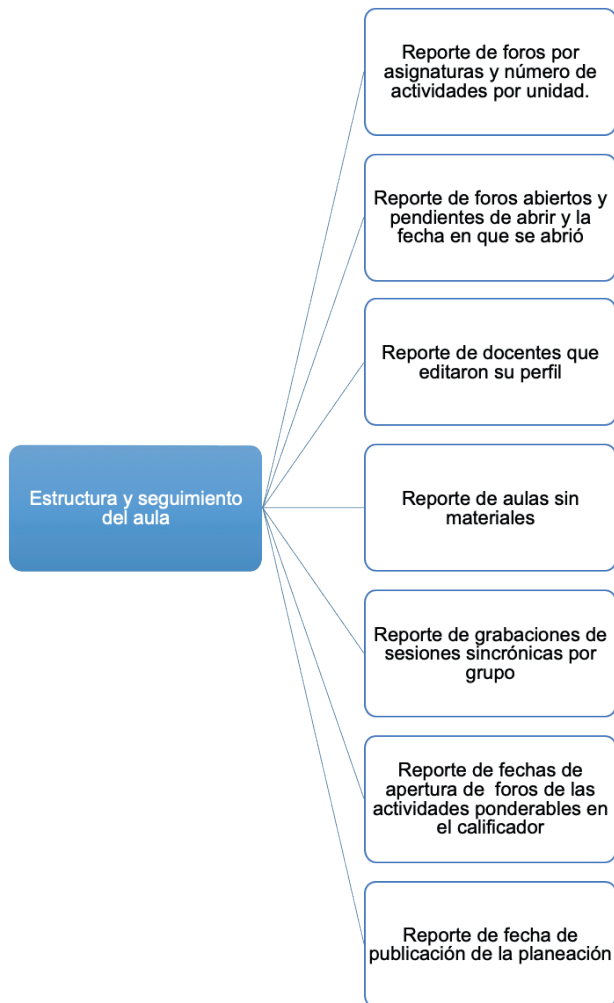


Imagen 2. Reporte de la estructura y seguimiento en el aula

La revisión del uso adecuado de las herramientas implica obtener el reporte de las retroalimentaciones de cada grupo, revisar el tipo de mensajes de recuperación y motivación enviados a los estudiantes; así como los mensajes publicados directo en el aula; como se muestra en la imagen 3:

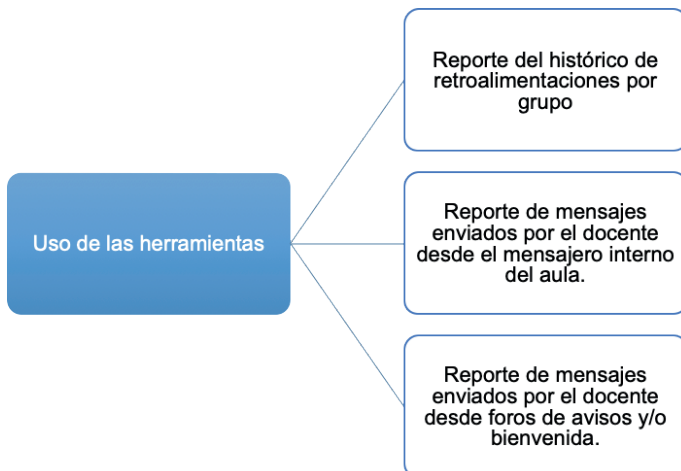


Imagen 3. Reporte de la actividad del docente en las herramientas del aula

El seguimiento de la actividad en los foros es relevante para identificar el que el docente esté atendiéndolos como se muestra en la imagen 4:

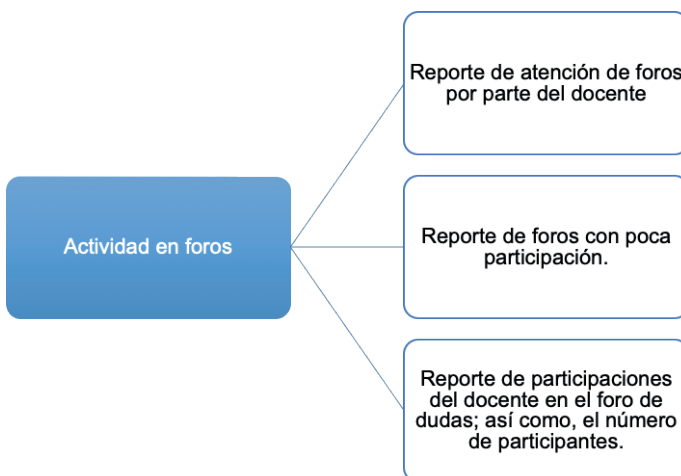


Imagen 4. Reporte de la actividad en los foros

El seguimiento administrativo es relevante para controlar que el docente esté trabajando adecuadamente y no se afecte a los estudiantes; por lo que, se debe contemplar las actividades pendientes de revisar y la antigüedad de estas, revisión de cambios de docentes para notificar a los estudiantes y verificar que se presente; y verificar la asistencia y actividad del docente; lo cual se muestra en la imagen 5:

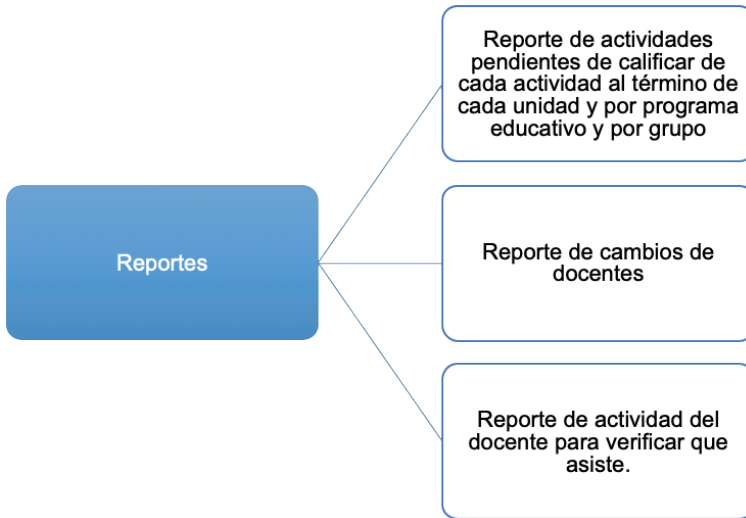


Imagen 5. Reporte de la actividad durante el curso escolar

En la imagen 6 se muestran los informes finales que se obtendrán, tales como los calificadores finales con los que se generan las actas de calificaciones, la actividad final del docente, reporte de último día de actividad y si hubo actividades pendientes de revisar al cierre.

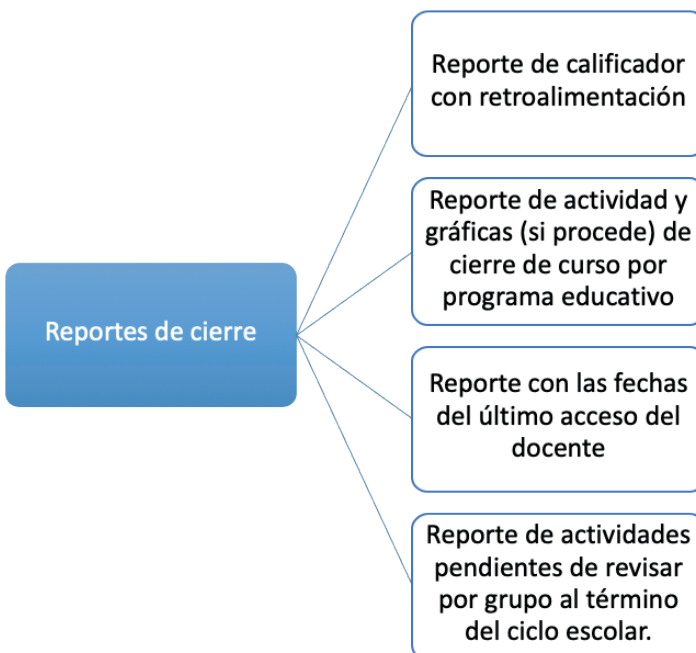


Imagen 6. Reporte de las actividades de cierre de curso en el aula

Sin duda la gestión de una institución educativa es compleja y esto implica que los controles internos deben implementarse y reforzarse.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Un estudio etnográfico en una institución educativa permitirá evaluar el trabajo realizado por los distintos actores que intervienen en la comunidad educativa, así como llevar a cabo una evaluación de la calidad esperada de los diversos procesos; así como la motivación y aprendizaje logrado en los individuos observados.

Sin duda el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) TAC (tecnologías del aprendizaje y del conocimiento) y las TEP (Tecnologías Para el Empoderamiento y la Participación) permiten el trabajo colaborativo, donde éstas últimas permiten un aprendizaje autónomo que forme a docentes y estudiantes conectados a la inteligencia colectiva donde se comparten ideas, intereses y propuestas en favor de un objetivo en común que los beneficia dentro y fuera del contexto educativo. El conocer nuevas herramientas empodera a los docentes para que puedan formar a sus estudiantes, además de que deberán ir pasos adelante para poder enseñar, generar ejemplo y transmitir conocimientos a sus estudiantes para estos lo apliquen en su vida escolar y profesional.

Previamente se abordó que el estudio etnográfico requerirá de información que puede proveer la propia institución o que se creen partiendo de las necesidades iniciales de la etnografía académica. El estudio etnográfico de las aulas permite realizar un análisis de:

- Comportamiento de las asignaturas de tronco común, disciplinares y de especialización; y así determinar aquellas que tienen una complejidad por la temática, tales como estadística básica
- Deserción escolar por reprobación
- Deserción escolar por problemas tecnológicos

Es importante determinar cuáles serán los reportes generales que se tienen que analizar como base para saber de manera general el comportamiento de los grupos y detectar posibles “focos rojos de atención” y/o áreas de oportunidad que de no ser atendidos puede incidir en quejas de los estudiantes. La división del curso en tres momentos (inicio, durante y cierre) es fundamental para que se dé un seguimiento permanente y se propongan acciones correctivas en caso de encontrar alguna área de oportunidad.

Los resultados derivados del estudio etnográfico en el aula son de gran utilidad para realizar una prospectiva y proyección a largo plazo sobre lo que se quiere conseguir, logrando cambios significativos y que el personal de la institución educativa se adapte rápido a dichos cambios. Al poder comprender la cultura de la institución educativa, se mejoran las relaciones interpersonales y la toma de decisiones es oportuna y veraz.

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo se desarrolló en el marco de los estudios del posgrado del Doctorado en Ambientes y Sistemas Educativos Multimodales de la Universidad Rosario Castellanos para la obtención del grado.

REFERENCIAS

Aguirre Baztán, A. (Ed.) (1995). **Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural**. Barcelona: Marcombo.

Anthony / Govindarajan. “**Management control system**” Ed. Mc Graw Hill, twelfth edition, New York, United States, 2007. 768 p.

Arens. Alvin A. **Auditoría. Un enfoque integral**. Ed. Pearson, Décimo primera edición, México 2017. 834 p.

Arjona Canas, Álvaro, **Gobierno corporativo, control de riesgos y auditoría interna**. Ed. Tirant lo Blanch 2017. 258 p.

Castro, (2022) **Material de asignatura: Trabajo de investigación. Plan de desarrollo y piloteo**. Instituto de Estudios Superiores Rosario Castellanos

Consejo coordinador empresarial. **Código de mejores prácticas corporativas**. En línea. Recuperado de: <http://www.cce.org.mx/sites/default/files/CodigoMejoresPracticas.pdf>

Díaz de Rada, A. (2011) **El taller del etnógrafo: materiales y herramientas de investigación en etnografía**. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Escobar Guerrero, Miguel (1994), **La etnografía crítica en la Universidad**, en Mario Rueda, Gabriela Delgado y Jacobo Zardel (coords.), *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*, México, CISE/UNAM.

García Argüeyes, R. E., y Calderón Vivar, R. (2009). **El sistema de educación multimodal en la Universidad Veracruzana**. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1–10. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_07/ponencias/1805-F.pdf

Guzmán, T., Escudero, A., Chaparro, R., Ordaz, T., y García, T. (2016). **Sistema multimodal de educación. Principios y lineamientos de la educación a distancia, abierta y mixta de la Universidad Autónoma de Querétaro**. EDMETIC (Revista de Educación Mediática y TIC), 5, 1–84. Recuperado de: <http://www.uaq.mx/index.php/conocenos/direcciones/ded>

Guzmán-Flores, T. (2016). **Sistema multimodal de educación. Universidad Autónoma de Querétaro**. Recuperado de: <https://www.uaq.mx/docsgrales/informatica/Sistema-Multimodal-de-educacion-UAQ.pdf>

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). **Etnografía. Métodos de investigación**. Barcelona: Paidós.

Holmes, Arthur W., **Principios básicos de auditoría**, Ed. Compañía Editorial Continental, México, 2013, 460 p.

Ibañez, Fernanda (2020) **Educación en línea, virtual, a distancia y remota de emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias?** Recuperado de: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>

Instituto Mexicano de Contadores públicos, A.C. **Historia**. En línea. Recuperado de: <http://imcp.org.mx/quienes-somos/historia/>

Paradise, Ruth (1994), **Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica?**, en Mario Rueda, Gabriela Delgado y Jacobo Zardel (coords.), *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*, México, CISE-UNAM.

Sánchez Fernández de Valderrama, José Luis / Alvarado Riquelme, María. **Teoría y práctica de la auditoría I. Concepto y metodología**. Ed. Ediciones Pirámide. 2017, 512 p.

Santillana González, Juan Ramón. **Auditoría Interna**. Ed. Pearson. 2013, Tercera edición. 266 p.

Santillana González, Juan Ramón. **Sistemas de control interno**. Ed. Pearson. 2015, 435 p.

Sánchez Fernández de Valderrama, José Luis / Alvarado Riquelme, María. **Teoría y práctica de la auditoría II. Análisis de áreas y casos prácticos**. Ed. Ediciones Pirámide. 2017, 704 p.

Serra, C. (2004). **Etnografía escolar, etnografía de la educación**. *Revista de Educación*, 334, 165-176.

Torres Arturo, Jasso Javier. (2005) **Cross Border Acquisitions and Mergers: The Learning of the Mexican Corporative Groups**, *Innovation: management, policy & practice*, Australia, Vol. 7 No. 2-3, 240-255 p.

Torres Arturo, Jasso Javier (2016), **Learning and innovation in multinational companies from emerging economies: The Case of CEMEX**. En Latif Al-Hakim, Xiaobo Wu, Andy Koronios, Yongyi Shou, *Handbook of Research on Driving Competitive Advantage through Sustainable, Lean, and Disruptive Innovation*, chapter 18, IGI Global, pp 427-457.

Torres Arturo, Jasso Javier (2017) **Innovation and entrepreneurial capabilities in developing countries firms: a case study of a Mexican firm**, *International Journal of Work Innovation*, Vol. 2. Issue 1, pp.101-120.

“LA VOZ DE LAS INVISIBLES”. RETOS DESDE LA ACADEMIA FRENTE A LA VIOLENCIA CONTRA LA MUJER

Data de aceite: 03/08/2023

Victoria Eugenia Hernández Cruz

Psicóloga de la Universidad Antonio Nariño, licenciada en Educación Básica Primaria de la Universidad Javeriana, Especialista en Pedagogía de la Recreación Ecológica y Social de la Universidad Fundación Universitaria los Libertadores, Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales, Estudiante de Doctorado en Psicología de la Universidad San Buenaventura de Medellín Colombia, Docente universitaria VIDER UNAD
<https://orcid.org/0000-0002-3873-8591>

Janeth Cecilia Umaña Avila

Licenciada en Ciencias Sociales, Especialista en docencia universitaria, Maestrante en Desarrollo Rural. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Docente universitaria ECSAH UNAD
<https://orcid.org/0000-0002-5337-4618>

Yenny Nohelia Basto Jimenez

Profesional en Salud ocupacional, Especialista en gestión en la seguridad y salud en el trabajo de la universidad Escuela de administración de negocios EAN, Docente universitaria VIDER UNAD
<https://orcid.org/0000-0002-0160-1217>

RESUMEN: El presente manuscrito producto del proyecto de investigación Representaciones sociales en torno a la no denuncia en la violencia contra la mujer “La voz de las invisibles” del grupo de investigación Desarrollo Sociocultural, Afecto y Cognición y sus semilleros “Dialogo de saberes” y “Acción Psicosocial hacia el bienestar comunitario”, de la Universidad nacional Abierta y a distancia UNAD; tiene como objetivo develar en el territorio habitado las ideas que han interiorizado las mujeres respecto a los episodios de violencia y el contexto que las enmarca, se toman las experiencias de mujeres violentadas que hacen parte de la Red de Mujeres de Ibagué REMI y además el reconocimiento de lo que piensan, sienten y cómo actúan los diferentes actores que intervienen desde la academia en esta situación ante las categoría contexto, violencia, no denuncia y practica cultural.

El texto “la voz de las invisibles”. Retos desde la academia frente a la violencia contra la mujer, visibiliza una problemática a partir de los altos índices registrados en torno a la denuncia y a la no denuncia de formas de violencias, así se pudo interpretar y pensar en la realidad cotidiana de las mujeres que callan y se invisibilizan.

Se trabaja en cuatro etapas desde el rastreo de documentos, seguido de la Caracterización del grupo de mujeres y los actores académicos, luego el diseño y análisis de instrumentos, y la socialización y puesta en evidencia de esta realidad sentida mediante un enfoque cualitativo de tipo hermenéutico, se utilizaron instrumentos cualitativos como la historia de vida, rastreo documental y la entrevista con apoyo de un instrumento cuantitativo escala tipo Likert “Escala de actitud frente a la no denuncia ante la violencia contra las mujer”, diseñado y creado por el grupo de investigadores del proyecto.

Como resultados se obtuvo, la identificación de factores prevalentes en el ejercicio de violencias al igual el reconocimiento de la representación social de los actores académicos intervinientes en el estudio frente al objetivo de la investigación. Finalmente, como conclusiones se reconoce que es lo sucede en nuestro municipio y departamento para que no se escuche la “voz de las invisibles” y se siga materializando las violencias y ante esto se establezca retos posibles para un cambio ante esta situación.

PALABRAS-CLAVE: Violencia, No denuncia, Género, Cotidianidad, Representación social

ABSTRACT: This manuscript is the product of the research project Social representations around non-reporting of violence against women “The voice of the invisible” of the Sociocultural Development, Affection and Cognition research group and its seedbeds “Dialogue of knowledge” and “Action Psychosocial towards community well-being”, from the National Open and Distance University UNAD; Its objective is to reveal in the inhabited territory the ideas that women have internalized regarding episodes of violence and the context that frames them, it takes the experiences of violated women who are part of the Red de Mujeres de Ibagué REMI and also the recognition of what the different actors who intervene from the academy in this situation think, feel and how they act before the context, violence, non-reporting and cultural practice categories.

The text “the voice of the invisible”. Challenges from the academy in the face of violence against women, makes visible a problem based on the high rates registered around the reporting and non-reporting of forms of violence, thus it was possible to interpret and think about the daily reality of women who they are silent and invisible.

Work is done in four stages from the tracking of documents, followed by the Characterization of the group of women and academic actors, then the design and analysis of instruments, and the socialization and evidence of this felt reality through a qualitative hermeneutic approach. , qualitative instruments were used such as life history, documentary tracking and the interview with the support of a quantitative Likert-type scale instrument “Scale of attitude towards non-reporting of violence against women”, designed and created by the group of researchers of the project.

As results it was obtained, the identification of prevalent factors in the exercise of violence as well as the recognition of the social representation of the academic actors involved in the study against the objective of the investigation. Finally, as conclusions, it is recognized that this is what happens in our municipality and department so that the “voice of the invisible” is not heard and the violence continues to materialize and in view of this, possible challenges are established for a change in this situation.

KEYWORDS: Violence, Non-reporting, Gender, Daily life, Social representation

INTRODUCCIÓN

¿De dónde resulta la idea?

Este proyecto parte de la necesidad centrada en la búsqueda de factores que permitan explicar el aumento de casos de violencias ejercidas contra las mujeres y del porque no se denuncia. A su vez el poder visibilizar como la academia aportaría a este flagelo que azota a esta población.

¿Como se identificó el problema?

No es ajena a la realidad del entorno habitado la normalización y aceptación de la violencia de género, esta es una realidad de dimensiones mundiales que ha existido y se ha naturalizado y legitimado durante todas las épocas de la historia en la que la mujer ha sido y aún sigue siendo considerada como un objeto y muy poco reconocida en sus derechos humanos en todas las sociedades del mundo.

Es así como en el municipio de Ibagué Tolima, se encuentra que esta violencia es ejercida contra la mujer en primera instancia dentro del mismo hogar y por miembros de la familia, ya sea que el agresor comparta o haya compartido el mismo domicilio que la mujer, y que comprende entre otros, violación, maltrato y abuso sexual. Otro contexto donde se da violencia es el territorio que habita ósea en su misma comunidad esta es ejercida por cualquiera que utiliza la violación, abuso sexual, tortura, trata de personas, prostitución forzada, secuestro y acoso sexual en el lugar de trabajo, en instituciones educativas, de salud o cualquier otro lugar y un tercer contexto es cualquier lugar en donde el mismo gobierno o sus agentes han permitido que se ejerza, perpetre y tolere esta violencia contra la mujer. En que contexto entonces podrá la mujer sentirse a salvo y protegida y como podrá denunciar estos hechos si hasta en su propio hogar es violentada. Es así como se pretendió entender ¿cómo se dan las Representaciones sociales en torno a la no denuncia en la violencia contra la mujer? y mediante ¿qué mecanismos se logrará que se escuchan “La voz de las invisibles”?

¿Que esperamos lograr? Y ¿Qué ha venido pasando y que ha hecho la sociedad ante este flagelo?

Se pretende reconocer la voz de las invisibles? En su contexto la mujer violentada y los retos que se asumen desde la academia frente a la violencia contra la mujer.

En los últimos años se han venido creando leyes tales como; la ley 1257 de 2008 por la cual se reglamentan medidas de sensibilización, prevención y sanción de toda forma de violencia contra la mujer, ley 823 de 2003 por la cual se dictan normas de igualdad de oportunidades, ley 1009 de 2006 por la cual se crea el observatorio de asuntos de género, ante cifras alarmantes registradas sobre violencias ejercidas contra las mujeres; en Colombia se han mostrado más de 627 mil casos de maltrato hacia la mujer. La variedad y frecuencia de casos registrados abren la necesidad de identificar esas representaciones sociales de violencia; los escenarios en los que se manifiesta conteniendo en ellos las

formas y tipos de violencia contra las mujeres.

METODOLOGÍA

¿Como afrontamos la solución de objetivos?

Es una investigación de enfoque cualitativo con corte Hermenéutico, la hermenéutica como metodología con alto contenido teórico, ofrece una manera distinta de aprehender, es por ello por lo que para esta investigación la aplicación de la hermenéutica abre un horizonte de conocimiento que trasciende al objeto mismo de estudio sobre las representaciones sociales de las violencias contra las mujeres. Se caracteriza esta metodología por la aprehensión que se hace de la vida cotidiana de las mujeres, se examina lo que las mujeres hacen en circunstancias prácticas, en sus escenarios donde se genera las prácticas de violencias. Es relevante comentar que, aunque la investigación es de corte cualitativo se utiliza un instrumento de orden cuantitativo como fue una escala tipo Likert que apoya la interpretación de datos

Se tomó como población objeto de estudio las mujeres que hacen parte de “REMI” Red de Mujeres de Ibagué y algunos casos expuestos en comisarías de Familia, además se cuenta con 180 docentes y administrativos de la universidad que son los actores académicos que apoyan el reconocimiento de la violencia y la no denuncia. Se utilizan como técnicas e instrumentos, una matriz de análisis de documentos, en la cual se tuvieron en cuenta bases de datos reconocidas académicamente y esta matriz se compone del título del documento, autores, objetivo, marco teórico, metodología, conclusiones y referencias, se diseñó la entrevista de tipo abierta, con tres preguntas orientadoras dirigidas frente a la temática de estudio, se aplican historias de vida las cuales componen las esferas personal, familiar, social, cultural, psicológica y emocional, y se diseña la escala tipo Likert con 60 ítems y cinco tipo de respuestas: siempre, casi siempre, algunas veces, muy pocas veces y nunca, esta escala está compuesta de ítems desde lo cognitivo, afectivo y comportamental frente a la violencia, no denuncia, a la práctica cultural y contexto, se hizo prueba pilotaje y juicio de expertos.

Para la investigación siguió un orden progresivo, en la etapa uno: se inicia con un rastreo de documentos mediante un proceso de análisis hermenéutico, en la segunda etapa: se caracterizan las mujeres objeto de estudio y actores académicos, tercera etapa: el diseño y análisis de instrumentos en el que se presentan preguntas orientadoras en la entrevista, se diseña el formato de historia de vida y la escala tipo Likert “Escala de actitud frente a la no denuncia ante la violencia contra las mujeres”. Seguido del análisis y la triangulación para generar conclusiones y recomendaciones y finalmente una última etapa en la que se socializan los resultados del análisis de los instrumentos tanto en “REMI” como en la universidad y comunidad en general.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se evidencian resultados desde los instrumentos aplicados, en las historias de vida, se encuentra que las mujeres que compartieron las historias de vida fueron analizados sus relatos desde la parte evolutiva en la niñez, las consecuencias de la violencia ejercida contra la mujer desde su infancia son graves y numerosas, es primordial en los comentarios que se dé una sensibilización y formación de las familias frente a este fenómeno, el maltrato genera cadenas de maltrato. En la adolescencia coinciden las mujeres investigadas en que se da a temprana edad el inicio de las relaciones sexuales incluso a los 12 años, edades permitidas hace muchos años específicamente en la zona rural o también debido a según ellas que existió el enamoramiento y se escaparon de sus hogares huyendo tal vez del maltrato familiar, pero cayendo en un maltrato aun peor que les ocasiona hasta lesiones mortales. En su etapa de adulta las mujeres han repetido los ciclos de violencia que vivieron en su niñez y su adolescencia.

Los datos obtenidos sobre las repercusiones de la violencia de género en la salud mental son mayoritariamente los del ámbito personal, familiar, social y cultural, estas mujeres maltratadas en general consultan en servicios de salud mental cuando ya hay presencia de determinados trastornos mentales derivados del maltrato y la sintomatología predominante en estos casos.

Las mujeres que compartieron su historia de vida comentan que la violencia familiar o doméstica son comportamientos por lo general con la pareja, quienes, de forma consciente, con intención, con alevosía y maldad les causan un daño físico y psicológico, en el que interviene la parte económico, social, cultural, moral, sexual o personal. Por lo general están aducen que se realiza contra la mujer desde su niñez y lo han vivido durante toda su vida. Algo relevante aquí en estas historias también es el relato que la mujer entra en un ciclo de maltrato por su pareja, pero luego intervienen los hijos tanto hombres, pero también se incluye la hija (mujer) que asume el maltrato hacia su madre tal vez en lo que coinciden de maltratar y apoyar al maltratador para no ser objeto de ese maltrato.

Se encuentra en estas narraciones que esta violencia ejercida incluye las amenazas, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, actos violentos, la relación de dominio, amenaza, agresión, intento de homicidio. Lo que lleva a que de una u otra forma la mujer ya cuando ven en peligro de muerte decide pedir ayuda.

Más específicamente comentan que se da el Amenazar, rebajar, insultar, ridiculizar, humillar, utilizar juegos mentales e ironías para confundir, exigir obediencia, control abusivo de finanzas, recompensas o castigos monetarios, impedirle trabajar, hacerle pedir dinero, solicitar justificación de los gastos, darle un presupuesto límite. No pasar la pensión o hacerse cargo de gastos extraordinarios necesarios (salud, educación, control abusivo de la vida del otro, vigilar sus actos y movimientos, escuchar sus conversaciones, impedirle cultivar amistades, restringir las relaciones con familiares, Intimidación: Asustar con

miradas, gestos o gritos, o silencios. Arrojar objetos o destrozar la propiedad. Mostrar armas. Cambios bruscos y desconcertantes de ánimo. Irritarse con facilidad por cosas mínimas, mantener a la víctima en un estado de alerta constante, herir, matar, suicidarse, llevarse a los niños, hacer daño a los animales domésticos, amenazar con irse o echar al otro de casa, tratarle como inferior, tomar decisiones importantes sin consultar, utilizar a los hijos, prácticas de privilegios masculinos. Se la denigra intelectualmente como madre, como mujer y como persona, llegando a percibir que se da el “ciclo de la violencia”.

En las mujeres maltratadas se evidencian que presentan mayor número de enfermedades y consumen más ansiolíticos, antidepresivos y analgésicos, así como alcohol y otras drogas; sufren de enfermedades como depresión, ansiedad y problemas de tipo osteo-muscular. Hay enfermedades consecuencia del maltrato cuya relación con el mismo es necesario develar. Se trata de alteraciones funcionales, no fácilmente diagnosticables, como por ejemplo son los síntomas físicos sin causa orgánica. También trastornos crónicos (como síndrome del intestino irritable, fibromialgia, síndromes dolorosos crónicos o trastornos gastrointestinales) y comportamientos perjudiciales para la salud como tabaquismo, abuso de drogas y alcohol, comportamientos sexuales arriesgados, inactividad física, abuso de psicofármacos, También con problemas en la salud reproductiva como embarazos no deseados, trastornos ginecológicos, abortos peligrosos, complicaciones en el embarazo, abortos y partos de niños con bajo peso o enfermedad inflamatoria pélvica.

Es de notar que las mujeres cuando ya están en este ciclo de violencia deciden denunciar o a veces poner un alto a la situación vivida, es así como a uno de los sitios que pueden asistir y reciben apoyo en la Red de mujeres de Ibagué “REMI”, Esta red apoya a la mujer con retirarla del espacio de maltrato darle acogida en un refugio y brindarle apoyo con gestoras que están con ellas en todo el proceso de denuncia y las acompañan a colocar denuncias en los entes judiciales

Frente a la concepción de porque no se denuncia las mujeres comentan que esto se debe a que se normaliza la violencia de pareja, porque temen enfrentar a su pareja y perder los privilegios sentimentales, económicos, de estatus, porque sus mismas familias e hijos no las apoyan y las obligan a permanecer en ese estado de violencia, porque además se inmovilizan y quedan como seres inertes que solo reciben maltrato y solo ante la inminente muerte y muchas veces ni así se denuncia. Por el temor al qué dirán y ante todo porque su vida ha sido un ciclo de violencia que tal vez eso es lo que se merecen,

Además de las historias de vida se aplica una escala a actores académicos y administrativos esta titulada Escala de actitud frente a la no denuncia ante la violencia contra las mujeres Ibagué- Tolima aplicada al contexto académico de la universidad, se encontró como más relevante,

Se presentan las gráficas por categorías sobre la escala de actitud. Con las categorías violencia no denuncia, practica cultural y contexto

Como aspectos sociodemográficos de las personas que responden la escalas

tenemos

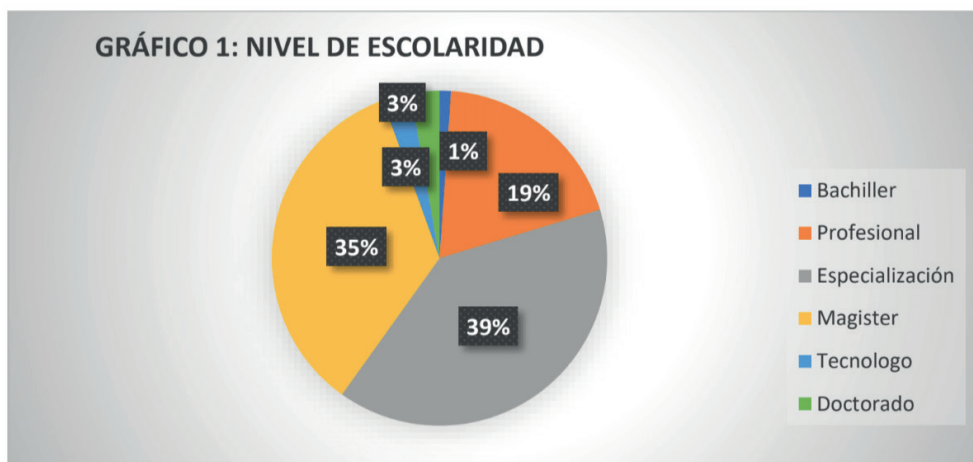


Gráfico 1: Distribución por nivel de escolaridad de los académicos aportantes a la investigación

El nivel de escolaridad de los actores académicos de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD, dan a conocer que en un 39% tienen una especialización seguido a este en un 35% son magister y un 19% cuentan con una carrera profesional. Esto indica que la universidad a la hora de contratar al talento humano evalúa que tenga un posgrado para una mejor cualificación.

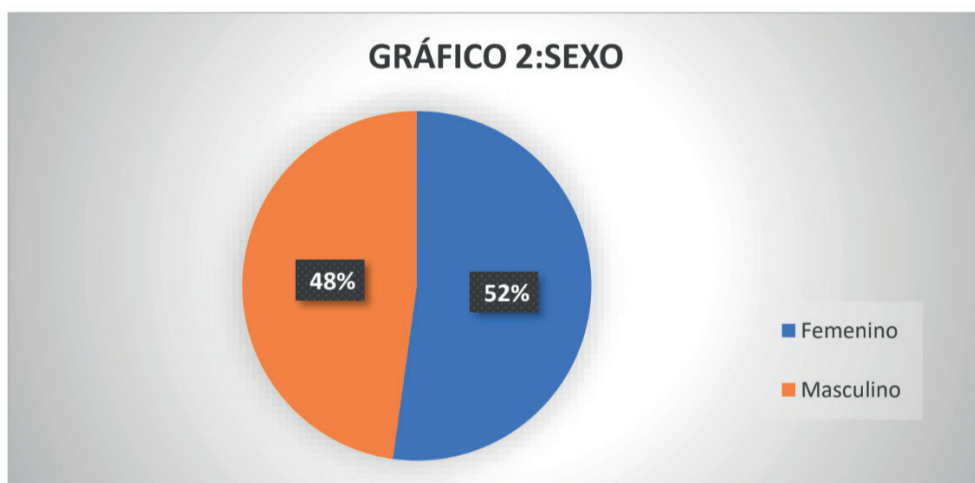


Gráfico 2: Distribución por sexo

De las 182 personas que se les aplicó la escala tipo Likert el 52% son de género

femenino y un 48 % son de género masculino. Esto indica que en la universidad en un mayor porcentaje son mujeres, punto de análisis para el tipo de contratación de género.

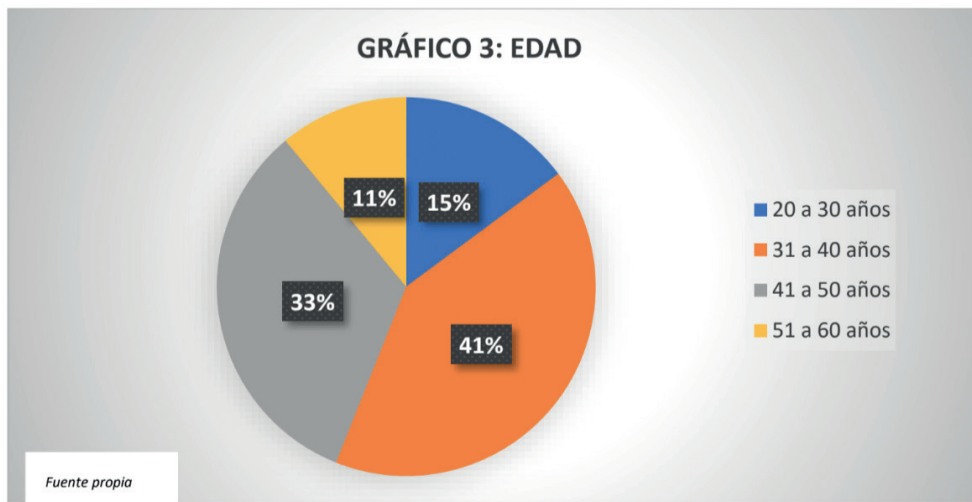


Gráfico 3: Distribución por edad

La mayor parte de los encuestados oscilan entre los 31 a 40 años, con un 41%, seguido a este, con un 33% los participantes fluctúan entre los 41 a 50 años y tan solo un 15 % oscilan en edades de 20 a 30 años, siendo una pequeña minoría de un 11% entre 50 a 60 años. Es de notar aquí que la universidad cada día exige posgrados para ejercer la docencia y por esto las edades de los encuestados están en estos rango.

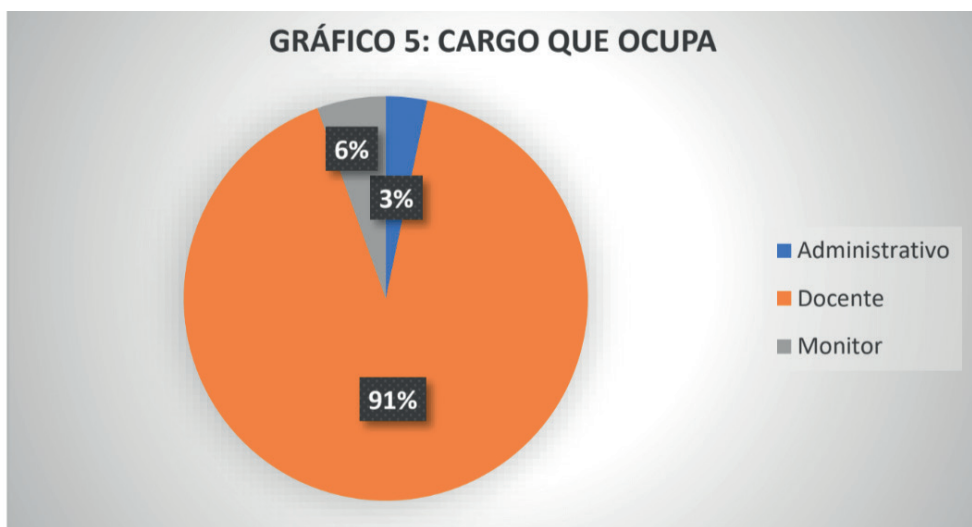
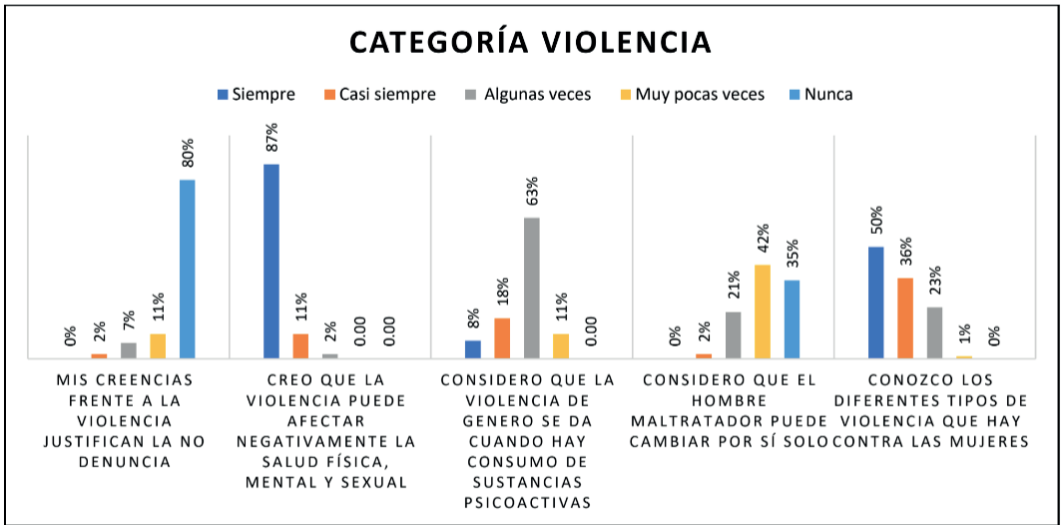


Gráfico 5: Distribución por cargo que ocupa

La mayor parte el 91% de los participantes son docentes de la Universidad, el 6% son monitores y tan solo el 3% administrativos.



Fuente propia

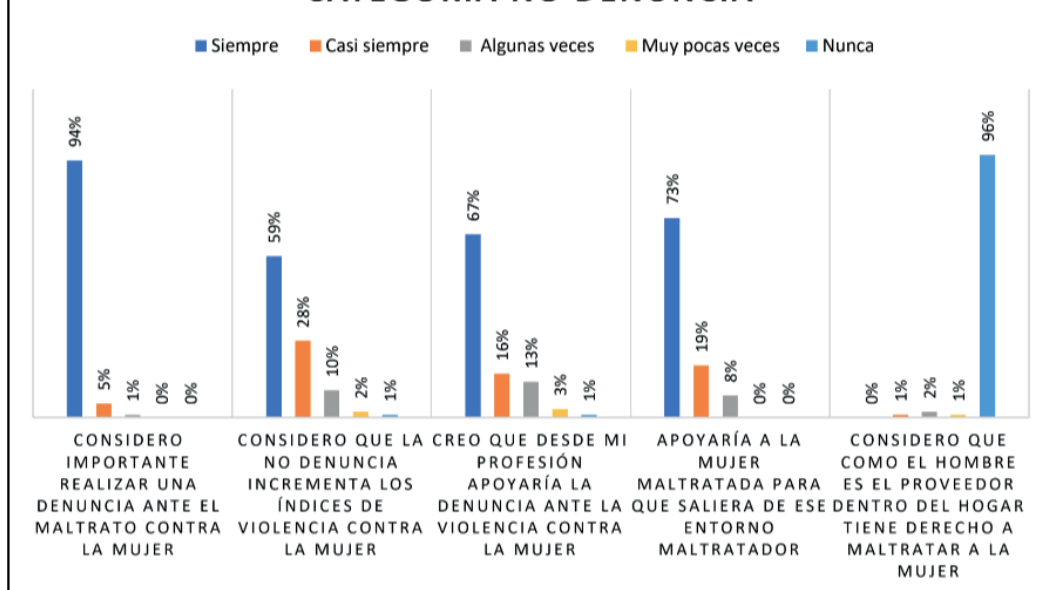
Gráfico 6: Respuestas representativa de la categoría violencia

Como se evidencia en la presente gráfica las preguntas más representativas para los actores académicos en la categoría de violencia fueron 1-12-17-26-52.

En la primera grafica se puede observar que en un 80% de los actores académicos creen que debido a las creencias que le han inculcado en el hogar justifican la no denuncia hacia la mujer. También se puede apreciar que en un 87% de los actores académicos siempre creen que la violencia puede afectar la salud física, mental y sexual, tan solo un 2% reconoce que algunas veces puede afectar negativamente en cada uno de estos aspectos. Es así como una buena parte de los participantes reconocen las consecuencias negativas que puede dejar la violencia y especialmente como este afecta a la mujer en cada uno de estos aspectos.

Igualmente, un 63% de los participantes consideran que algunas veces se da la violencia por el consumo de sustancias psicoactivas reconociendo que este también podría ser un factor determinante; el 42% consideran que muy pocas veces el hombre maltratador puede cambiar por si solo y finalmente el 50% de los encuestados informan que siempre conocen los diferentes tipos de violencia que hay contra las mujeres, el 36% reconoce que casi siempre y un 13% algunas veces. Esto nos indica que hay un gran desconocimiento de la población participe la cual no reconoce los diferentes tipos de violencia que ejercen contra las mujeres

CATEGORÍA NO DENUNCIA



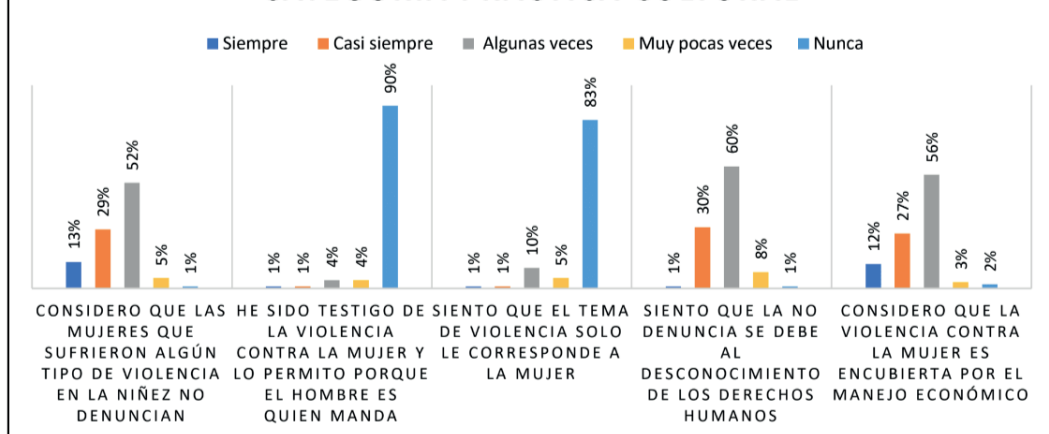
Fuente propia

Gráfico 7: Respuesta representativa de la categoría No denuncia

Como se puede observar en la graficas las respuestas mas significativas en la categoría de no denuncia fueron las preguntas 3-24-30-37-41.

El 94% de los participantes siempre consideran importante realizar una denuncia ante el maltrato contra la mujer y tan solo el 5% casi siempre. Es de resaltar que un mayor porcentaje se cree que se debe de realizar la denuncia para contrarrestar los casos de violencia hacia la mujer es así como el 59% de los participantes consideran siempre que la no denuncia incrementa los índices de violencia contra la mujer, desconociendo las verdaderas cifras de esta problemática e invisibilizando la voz de aquellas mujeres que callan, por lo tanto el 67% de los profesionales desde su profesión apoyarían la denuncia ante la mujer para minimizar este tipo de violencias y trabajar en red en pro de estas mujeres ,con el fin de que estas mujeres tengan una mejor calidad de vida, por esto el 73% apoyaría a la mujer maltratada para que saliera de ese entorno maltratador y por último el 96% considera que independientemente de que el hombre sea el proveedor del hogar se debe de rechazar contundentemente y no se debe de permitir el derecho de maltratar a la mujer.

CATEGORÍA PRÁCTICA CULTURAL

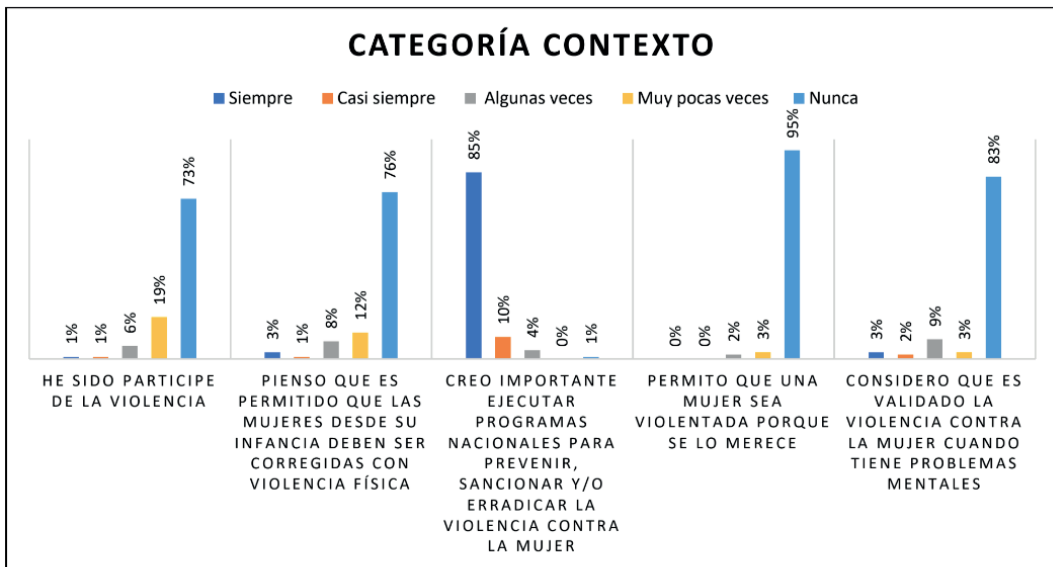


Fuente propia

Gráfico 8: Respuestas representativa de la categoría Práctica cultural

Como se evidencia en la gráfica las respuestas más sobresalientes por los actores académicos en la categoría de práctica cultural fueron las preguntas 40-42-43-50 -58.

El 52% de los participantes consideran que algunas veces, aquellas mujeres que sufrieron algún tipo de violencia puede ser un factor preciso para no realizar la denuncia ya que desde su infancia han recibido este tipo de violencias y esto hace que se normalice en su relación de pareja teniendo en cuenta sus costumbres y su cultura de modo que el 90% de los participantes nos da a conocer que nunca han sido testigo de la violencia contra la mujer y por el hecho de ser del género masculino no quiere decir que es la persona quien manda, por esto el 83% siente que el tema de violencia no es un tema que solo le corresponde a la mujer si no que es un tema que le compete a todos, desde el mas pequeño del hogar hasta el mayor ,ya que afecta a todos de cierta manera, es así como el 60% de los participantes siente que algunas veces no se denuncia por el desconocimiento de los derechos humanos esto nos indica que es un gran porcentaje el cual no reconoce sus derechos y la falta de educación y cultura afecta especialmente a las mujeres, por último el 56% consideran que la violencia hacia la mujer es encubierta por el manejo económico y es así como se logro corroborar en las historias de vida y por la información suministrada en la Red de mujeres REMI.



Fuente propia

Gráfico 9: Respuestas representativa de la categoría Contexto

Como se puede observar en la gráfica las preguntas que fueron más representativas en la escala de actitud en la categoría de contexto fueron 11-14-44-45- 60.

El 73% de los actores académicos dan a conocer que nunca han sido partícipes de la violencia igualmente el 76% piensan que nunca debe de ser permitido que las mujeres sean corregidas con violencia física desde su infancia ya que esto trae consecuencias a nivel de pareja, es por eso que el 85% de los participantes cree importante ejecutar programas nacionales para prevenir y erradicar la violencia hacia la mujer ya que el 95% nunca permitiría que una mujer sea violentada porque se lo merece es así como el 83% de los actores académicos no consideran valido la violencia hacia la mujer cuando tiene problemas mentales.

CONCLUSIONES

La violencia familiar o doméstica se normaliza cultural y socialmente en los territorios esto debido a que se piensa aun en pleno siglo XXI que la mujer es un objeto y tiene dueño, causando daño físico, psíquico, jurídico, económico, social, moral, sexual o personal

Se percibe que tanto mujeres violentadas como las personas del contexto educativo reconocen el ciclo de violencia como fenómeno comprende tres fases la acumulación de tensión seguida de la explosión o agresión y luego viene la calma o reconciliación o luna de miel, que es donde se incrementa la no denuncia.

Desde la investigación y sus resultados estamos convencidos de que, como paso

previo, es fundamental la sensibilización y formación del personal que se encarga de apoyar a la mujer maltratada para que pueda denunciar y mantener la denuncia, formando al personal de la salud, de apoyo de la ONGs pero especialmente al sistema judicial en un “Programa para la denuncia ante el maltrato en pro de la mujer invisibilizada”

Finalmente, la académica formadora de valores frente a la situación de mujer y la violencia de género deberá ser parte activa y fundante en el cambio de paradigma frente a esta situación problemática que aqueja a la mujer y la situación de violencia ejercida por la pareja y la familia y la sociedad.

AGRADECIMIENTOS

Agradecimiento especial a la Red de mujeres de Ibagué REMI, a la señora Stella Gordillo directora de la red, por el apoyo en la consecución de la información para la investigación tanto a las directivas y cuidadoras de mujeres en riesgo de violencia como a las mujeres que nos dieron sus historias de vida para poder analizar esta situación que aqueja al día a día esta comunidad de mujeres maltratadas. De igual forma a las directivas docentes y administrativas de la UNAD Cead Ibagué quienes aportaron con sus respuestas a los instrumentos aplicados al igual que a brindar alternativas de solución desde sus diversas disciplinas

Finalmente especial agradecimiento a los integrantes del grupo y semillero que nos llevó a generar una propuesta interdisciplinaria y una cartilla de trabajo para la población objeto de la investigación.

REFERENCIAS

Allport, G. (1935). En BATISTA, Enrique (1982) Escalas de actitudes para la investigación sociológica, psicológica y pedagógica. Medellín: Copiyepes

Amor, P. Bohórquez, I.A. Echeburúa, E. (2006). ¿Por qué y a qué costes físicos y psicológicos permanece la mujer junto a su pareja maltratadora? *Acción psicológica* 4 (2): 129-154.

Asensi, L.F. Araña, M. (2006) TEPT complejo en violencia de género. Congreso Internacional y Virtual de Psiquiatría. Obtenido el 10-06-2010 de http://www.psiquiatria.com/articulos/psiq_general_y_otras_areas/psiquiatria_legal/34640

Cuervo, M & Martínez, Descripción y caracterización del ciclo de violencia que surge en la relación de pareja, Tesis psicológicas (8) (1) pp 88 DOI <https://www.redalyc.org/pdf/1390/139029198007.pdf>

Echeburúa E y Corral P. (1998a).Manual de violencia familiar. Madrid. SIGLO XXI.

Espin, J. Valladares, A. Abad, J. Presno, C & Gener N (2008) Violencia, un problema de salud, *revista cubana de medicina general integral* (24) (4) DOI http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252008000400009

Fernandez M, (2018) Equidad de género para las mujeres en Colombia, universidad católica de Colombia

Olivares, R (2015) Las representaciones sociales de la clasificación de escuelas presentes en los discursos en medios de comunicación escritos, *estudios pedagógicos* (41) (2) DOI https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052015000200012

Illescas, M. Tapia, j & Flores, E. (2018) .Factores socioculturales que influyen en mujeres víctimas de violencia intrafamiliar , *Revista Killkana Sociales* (2) (3) p.p 196 DOI https://killkana.ucacue.edu.ec/index.php/killkana_social/article/view/348

PREVALENCIA DEL SÍNDROME DE BURNOUT EN ESTUDIANTES DE POSGRADO EN TIEMPOS DE PANDEMIA POR COVID 19

Data de submissão: 09/06/2023

Data de aceite: 03/08/2023

Zezy Yadeyda Sardon Ari

Universidad Nacional del Altiplano
Puno – Perú
<https://orcid.org/0000-0002-8100-186X>

Danitza Luisa Sardón Ari

Universidad Nacional del Altiplano
Puno – Perú
<https://orcid.org/0000-0001-7285-2403>

Sarita Duran-Chambilla

Universidad Nacional del Altiplano
Puno – Perú
<https://orcid.org/0000-0001-8864-0907>

Yolanda Lujano Ortega

Universidad Nacional del Altiplano
Puno – Perú
<https://orcid.org/0000-0001-7178-3346>

Lesy Berly León Hanco

Universidad Nacional del Altiplano
Puno – Perú
<https://orcid.org/0000-0002-4767-8279>

estudiar, por lo tanto, la finalidad de este estudio de investigación fue, determinar el nivel de Síndrome de Burnout en estudiantes de maestría en la ciudad de Puno - Perú, durante la emergencia sanitaria por COVID 19. Sobre la metodología empleada corresponde al tipo de investigación de tipo diagnóstico. La población fue de 365 estudiantes de diferentes menciones de la maestría en educación, con una muestra estratificada de 187 estudiantes. El instrumento de investigación fue el Cuestionario Maslach Burnout Inventory (MBI - HSS). Los resultados encontrados sobre el nivel de síndrome de Burnout, indican que el 48,8% (41) de varones presentan un nivel medio, el 35,7% (30) un nivel bajo y el 15,5% (13) un nivel alto; en tanto que las mujeres presentan un 51,5% (53) un nivel medio de este síndrome, el 35,9% un nivel bajo y el 12,6% un nivel alto. Ello indica que las mujeres presentan mayor nivel medio que los varones. Se concluye que, el 50,3% (94) de estudiantes de posgrado tienen un nivel medio del síndrome, el 35,8% (67) un nivel bajo, y el 13,9% (26) un nivel alto, ello permite inferir la prevalencia de un nivel medio del síndrome de burnout por la situación en la que se encuentran los estudiantes de posgrado al cumplir varias

RESUMEN: La humanidad atravesó una época atípica, donde docentes y estudiantes tuvieron retos para reorientar nuevas formas de enseñar y aprender. En el ámbito de estudios de posgrado los estudiantes cumplen roles paralelos como trabajar y

responsabilidades a la vez.

PALABRAS-CLAVE: Agotamiento emocional, despersonalización, estrés, realización personal, síndrome de burnout.

INTRODUCCIÓN

A nivel global se vivió una situación de incertidumbre en diferentes ámbitos de desarrollo, ocasionado por la emergencia sanitaria causada por COVID 19. El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud reconoció como pandemia (WHO, 2020). En consecuencias diversas actividades en el ámbito educativo tuvieron que cambiar su modalidad de oferta de servicios, pasando forma de trabajo presencial a uno de trabajo virtual o remoto. Ante esta problemática las universidades han optado por la educación virtual a distancia como respuesta a la COVID-19, y así adecuarse a esta situación absolutamente excepcional y no dejar de atender a la población estudiantil (Aquino-Canchari & Medina-Quispe, 2020). Cada vez más la interacción virtual se siente en forma natural, tras los últimos sucesos de confinamiento global por la pandemia Covid-19 (García-Ruiz & Pérez Escoda, 2020). Pues la implementación de la enseñanza virtual representa un desafío para las autoridades universitarias, docentes y estudiantes (Aquino-Canchari & Medina-Quispe, 2020).

En el contexto educacional se buscaron formas de trabajo virtual como el uso de plataformas virtuales y otras estrategias para continuidad a la actividad académica; para ello se tuvo que implementar diferentes estrategias de trabajo. En el Perú se autorizó la implementación del “trabajo remoto” de acuerdo a la R.M. N° 072-2020-TR y el D.U. N° 026-2020, donde los empleadores del sector público y privado en el marco de la emergencia sanitaria, continuarían su trabajo utilizando cualquier medio o mecanismo que posibilite realizar las labores fuera del centro de trabajo, siempre que su naturaleza lo permita (Del Rio, 2020).

En la región Puno, la Dirección Regional de Educación de Puno (DREP) estableció las Orientaciones regionales para la implementación del trabajo remoto y la estrategia “Aprendo en casa”, especificando que los docentes deben: mantener comunicación activa con el equipo directivo, padres de familia, estudiantes; elaborar portafolios virtuales y/o manuales con evidencias de las actividades desarrolladas; actualizarse en el uso de plataformas y herramientas virtuales, etc. (DREP, 2020). Con esta propuesta de trabajo se provocaba una fuerte carga laboral en los docentes y estudiantes, debido a esta forma de trabajo, se suscitaban reuniones de coordinación de emergencia muchas veces en horarios fuera del acostumbrado y establecido en un contexto presencial, generando estrés, ansiedad por las abruptas e inesperadas convocatorias a reuniones virtuales por las autoridades de rango inmediato superior. Como es el caso de los directivos en las instituciones educativas.

En ese contexto un profesional que estudia un curso de posgrado asume varios

roles paralelos como el de tener una carga laboral, con excepción de algunos que son estudiantes recién egresados de pre grado, a ello se suma quienes tienen carga familiar con excepción de otros, incluyendo a los diferentes cursos de capacitación y actualización a los que deben asistir en forma obligatoria, convocados por sus propias instituciones.

Por tanto, la educación a nivel de posgrado no fue ajena al desarrollo de una educación virtual, las instituciones que brindan enseñanza a nivel de posgrado como en la Universidad Nacional del Altiplano acondicionaron sus espacios a través de entornos virtuales de aprendizaje para el desarrollo de los cursos; sin embargo, los estudiantes en la modalidad virtual, empezaron a recibir una carga elevada de trabajos y tareas virtuales de parte de los docentes, aunado a la responsabilidad familiar y laboral que cada uno tiene. Un panorama similar se vio reflejado en América Latina, donde los docentes sobrecargaron a los estudiantes de pregrado de actividades, debido al desconocimiento del manejo de la pedagogía virtual del docente (BID, 2020).

Ante esta problemática, considero que el docente, el trabajo colaborativo, el uso de plataformas virtuales y la accesibilidad constituyen un gran avance en dicho desarrollo NO MANEJAN TIC MEDINA

Si un docente no tiene la capacidad para enfrentar las diversas situaciones adversas que se le presentan, puede generar estrés y si es constante, puede desarrollar el síndrome Burnout (Galván et al., 2010). Este síndrome psicológico se presenta en respuesta a estresores crónicos presentes en el trabajo, generado en profesionales que mantienen una relación constante y directa con otras personas, principalmente cuando ésta es de ayuda como en el caso de docentes, médicos, y otros profesionales (Aldrete et al., 2015).

Durante los últimos años el síndrome de quemarse por el trabajo o síndrome de Burnout, ha quedado establecido como una respuesta al estrés laboral crónico (Gil, 2003). Se caracteriza por sentimientos de autoeficacia reducida, desánimo, despersonalización y fatiga vinculado a las situaciones crónicas de demandas excesivas en el ámbito laboral (Kahill, 1988); es una forma de progreso del estrés laboral (Marrau, 2009). El impacto del estrés en la salud varía de una persona a otra; sus niveles elevados pueden contribuir al deterioro de la salud, incluidos los trastornos mentales y de comportamiento, tales como, el agotamiento, burnout, etc. (OMS, 2016). Actualmente se traduce en un problema de nivel mundial con importantes repercusiones negativas en el sistema de salud (Alfonzo, 2018). Según Tarik Jasarevic es la primera vez que el desgaste profesional entra en la clasificación de enfermedades a nivel mundial reconocida por la OMS (OMS, 2019).

La expresión del Burnout determina enfáticamente el deterioro cognitivo (disminución del entusiasmo hacia el trabajo) y emocional (agotamiento psicológico), así como por actitudes y comportamiento de indiferencia e indolencia (Gil-Monte & Figueiredo-Ferraz, 2013).

Según Castro (Castro, 2005), esta enfermedad se manifiesta a través del incremento intenso de señales de ciertas actitudes, desde el descontento y la irritabilidad hasta estallidos

emocionales, generalmente en profesionales que tienen relación de dependencia, tales como en el área de prestación de servicios, como los docentes, abogados, policías, etc. específicamente quienes trabajan en contacto directo con los usuarios de una organización (pacientes, alumnos, presos, indigentes, etc. (Gil, 2003); y sobre todo si ejecutan sus labores en condiciones inapropiadas, con turnos excesivos, inseguridad en el cargo, remuneración insuficiente, desmotivación y carencia de recursos materiales o humanos indispensables para un adecuado desenvolvimiento laboral.

Se debe diferenciar el estrés del síndrome de burnout en el ámbito estrictamente conceptual con respecto a otros constructos como son el estrés laboral, el aburrimiento o la ansiedad. El estrés se refiere a procesos relativamente breves, en cambio el síndrome de burnout considera la consecuencia de una situación prolongada de desajuste entre las demandas y los recursos laborales. El burnout implica el desarrollo de actitudes negativas hacia el trabajo y el estrés no necesariamente. Sin embargo, ambos son fruto de la falta de equilibrio entre la demanda y la capacidad de respuesta del individuo considerándose una consecuencia emocionalmente negativa en el estado mental del trabajador (INSHT, 2004). Respecto a la diferencia entre burnout y fatiga se ha señalado que la recuperación de la fatiga por parte del trabajador es relativamente rápida, mientras que la recuperación del burnout es mucho más lenta y costosa a nivel emocional, además la fatiga suele ir acompañada de sentimientos de competencia y realización personal, mientras que el burnout conlleva una autoevaluación negativa y sentimiento de ineficacia laboral (INSHT, 2004).

El Síndrome de Burnout se agrupa en tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal en el trabajo (Bonilla & Jovel, 2017).

El agotamiento emocional se caracteriza por la pérdida paulatina de energía, el desgaste y la fatiga (Galván et al., 2010); se considera como cansancio físico y mental (Bonilla & Jovel, 2017), es entendido como una sensación de no poder dar más de sí a nivel emocional (INSHT, 2004).

La despersonalización se manifiesta por un cambio negativo de actitudes y respuestas hacia los demás con irritabilidad (Galván et al., 2010), ello se traduce en sentimientos de impotencia y desesperanza (Bonilla & Jovel, 2017).

La falta de realización personal implica la evitación, desmotivación, baja autoestima (Bonilla & Jovel, 2017); se manifiesta con una moral baja, falta de productividad, incapacidad para soportar la presión y una reducida autoestima, incluso problemas gastrointestinales, cardíacos, o trastornos psicosomáticos (Galván et al., 2010).

Por tal razón, el objetivo de este trabajo de investigación fue hacer un diagnóstico sobre la prevalencia del Síndrome de Burnout en estudiantes posgrado, durante la emergencia sanitaria por COVID 19, es importante conocer los niveles de Síndrome de Burnout, para tomar conocimiento de su prevalencia y a partir de ello promover el desarrollo de acciones necesarias por parte de las autoridades correspondientes.

MATERIALES Y MÉTODOS

Ámbito o lugar de estudio

La investigación se realizó en la ciudad de Puno (región, provincia y distrito) que queda en el rur peruano. exactamente se encuentra en la sierra al sudeste del Perú, en la Meseta de El Collao a: 13°00'66"00" y 17°17'30" de latitud sur y los 71°06'57" y 68°48'46" de longitud oeste del meridiano de Greenwich. Al Sur, limita con la región Tacna. Al Este, con la República de Bolivia y por el Oeste, con las regiones de Cusco, Arequipa y Moquegua. Puno, región, se encuentra entre 3,812 y 5,500 msnm entre la ceja de selva y la Selva alta entre los 4,200 y 500 msnm. La ciudad de Puno se encuentra a orillas del Lago Titicaca.

Específicamente se desarrolló en con los estudiantes de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, ellos desarrollan actividades paralelas, como el desarrollo profesional, académico y laboral.

Descripción de métodos

El tipo de investigación corresponde a una investigación no experimental; ya que tiene como objetivo especificar características y rasgos importantes del fenómeno analizado. El diseño de investigación es transversal, descriptivo simple.

Para la recolección de datos se aplicó la técnica de la encuesta, el instrumento utilizado para medir el síndrome de Burnout en los estudiantes de posgrado fue el cuestionario de MASLACH (MBI), diseñado para el idioma español (OMS, 2016). Este cuestionario contiene 22 preguntas, con 06 opciones de respuestas.

Este instrumento fue validado por Centeno (2019), quien efectuó la revalidación del contenido, porque en dicho trabajo de investigación tuvo que adecuar para su aplicación del estudio, obteniendo un nivel de confiabilidad a través del alfa de Cronbach = 0.911 en sus 22 ítems.

El procesamiento y análisis de la información se organizó en una base de datos integrada por los resultados del cuestionario y a partir de ello los análisis estadísticos, a través del programa electrónico SPSS V.25. Los resultados se obtuvieron en función a las sub dimensiones del cuestionario de MASLACH (MBI). Para la valoración del instrumento, se trabajó con baremos estableciéndose niveles de síndrome de burnout bajo, medio y alto.

La población estuvo conformada por 365 estudiantes de la maestría, y la muestra estratificada se conformó por 187 estudiantes de las nueve menciones. La investigación se realizó en el año 2021. Obteniendo el consentimiento informado antes de completar el llenado del cuestionario.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación sobre la prevalencia del síndrome de burnout en los estudiantes de posgrado, específicamente de la maestría de la Unidad de posgrado de la Facultad de ciencias de la educación, indican tal como se muestra en las tablas:

Sexo	Síndrome de Burnout						TOTAL	
	Bajo (0 - 27)		Medio (28 - 56)		Alto (57 - 84)		Fr.	%
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%		
Varones	30	35.7%	41	48.8%	13	15.5%	84	100.0%
Mujeres	37	35.9%	53	51.5%	13	12.6%	103	100.0%
TOTAL	67	35.8%	94	50.3%	26	13.9%	187	100.0%

Nota: Resultados del cuestionario aplicado a estudiantes de la Unidad de Posgrado de la FCEDUC - UNA-Puno.

Tabla 1. Diagnóstico para el Síndrome de Burnout en estudiantes de Posgrado de la FCEDUC - UNA Puno

Los resultados generales indican los siguientes niveles de síndrome de Burnout en los estudiantes posgrado de la FCEDUC de la UNA Puno, el 48,8% (41) de varones presentan un nivel medio del síndrome de Burnout, el 35,7% (30) de ellos presentan un nivel bajo y el 15,5% (13) de varones presentan un nivel alto, sin embargo, el 51,5% (53) de mujeres presentan un nivel medio del síndrome de Burnout, mientras que el 35,9% presentan un nivel bajo y el 12,6% presentan un nivel alto.

Los resultados sobre el diagnóstico de síndrome de Burnout en estudiantes de la maestría indican en forma general la prevalencia de un nivel medio del síndrome de burnout con un 50.3 % (94), seguido de un 35.8% (67) con niveles bajos y un 13.9% con un nivel alto de síndrome de Burnout. De ello se puede inferir que los estudiantes tienen un nivel medio del síndrome de burnout. Sin embargo, en forma general presentan niveles bajos en la dimensión realización personal; y niveles medio y bajo en la dimensión de agotamiento emocional y despersonalización.

Ello implica que el 50% tienen una prevalencia del síndrome de burnout, debido a las actividades paralelas que realizan a nivel laboral, académico y profesional, sumado a las cargas familiares y demás responsabilidades. Constantemente se van relacionando en la modalidad virtual, a través de las sesiones sincrónicas a través de video llamadas, etc. Incluso en horas fuera del turno laboral.

El síndrome ha quedado establecido como una respuesta al estrés laboral crónico que ocurre de manera frecuente en los profesionales de las organizaciones de servicios en el caso del sector educativo como los maestros y/o alumnos, quienes están en

contacto directo con los usuarios (Gil, 2003). Este aspecto se ha incrementado durante la época de pandemia por Covid 19, donde el estudiante de posgrado cumple más de una responsabilidad en forma simultánea.

Al respecto existen algunos estudios como en la investigación “Síndrome de Burnout en estudiantes del Posgrado de Pediatría” donde se encuestaron a 43 residentes, el 58% (25) tenían síndrome de Burnout Incompleto, 7% (3) presentó Burnout completo y 35% (15) no presentó el síndrome. En conclusión, se determinó que existe el Síndrome de Burnout en los residentes de pediatría. El síndrome de Burnout incompleto fue la presentación más frecuente en más de la mitad de los estudiantes (Bonilla & Jovel, 2017).

De la misma forma otro estudio relacionado “Síndrome de Burnout en estudiantes de la Universidad Técnica de Ambato, Ecuador”, indicaba que las facultades que tenían mayor prevalencia del Síndrome de Burnout fueron las de Ciencias Humanas, Educación y Ciencias de la Salud. La de menor prevalencia del síndrome fue Jurisprudencia y Ciencias Sociales (Rosales-Ricardo et al., 2020). Se sabe que los profesionales de educación tienen la tendencia a presentar dicho síndrome, debido a la relación constante con personas y todo aquella profesión que va en esa misma función se advierte que son candidatos de padecer este síndrome (Gil, 2003).

Por tanto, se considera que este problema afecta más a quienes no logran adaptarse a los eventos estresantes propios del ambiente educativo y todo indica que esta condición es más recurrente en las instituciones universitarias que no facilitan el desempeño de los estudiantes al no proveerles de suficientes recursos para la realización de trabajos académicos y/o al recibir exigencia excesiva de la parte de los docentes (Osorio et al., 2020).

Según Maslach, Schaufeli y Leiter (2001) el síndrome de burnout es una respuesta a los estresores interpersonales crónicos que se desarrollan en el trabajo, donde los síntomas dominantes de esta respuesta están caracterizados por la presencia de un agotamiento abrumador, sensaciones de cinismo en el trabajo y un sentido de ineficacia y carencia de la realización personal (Salinas, 2018).

Sexo	Agotamiento Emocional						TOTAL	
	Bajo (0 - 12)		Medio (13 - 22)		Alto (≥ 23)		Fr.	%
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%		
Hombre	43	51.8%	31	37.3%	9	10.8%	83	100.0%
Mujer	55	52.9%	42	40.4%	7	6.7%	104	100.0%
TOTAL	98	52.4%	73	39.0%	16	8.6%	187	100.0%

Nota. Cuestionario aplicado a estudiantes de la Unidad de Posgrado de la FCEDUC - UNA-Puno

Tabla 2. Agotamiento Emocional que presentan los estudiantes de la Unidad de Posgrado de la FCEDUC - UNA-Puno.

Los resultados sobre el nivel de agotamiento emocional que presentan los estudiantes de posgrado, durante la emergencia sanitaria por Covid 19, de acuerdo al género se observa que el 10,8% (9) de varones, presentan un alto nivel de agotamiento emocional, mientras que el 33,7% (31) muestran un nivel medio y el 51,8% (43) un nivel bajo, mientras que el 6,7% (7) de mujeres presentan un alto nivel de agotamiento emocional seguido del 40,4% (42) que presentan un nivel medio y el 52,9% (55) un nivel bajo. Del total se observa que el 52.4% (98) de estudiantes presentan un nivel bajo de agotamiento emocional, el 39% (73) presentan un nivel medio, y el 8,6% (16) de estudiantes prestan un alto nivel de agotamiento emocional.

Las señales de agotamiento se pueden visualizar a través del distanciamiento emocional y cognitivo del trabajo, dado que la sobrecarga supera los límites de control de las personas, y por lo tanto se ve minada su actividad dentro de su ambiente laboral y/o académico, generando que la persona experimente falta de energía para realizar sus actividades diarias, manifestando síntomas como irritabilidad, ansiedad y cansancio que no es recuperable por la actividad del sueño (Salinas, 2018).

Sexo	Despersonalización						TOTAL	
	Bajo (0 - 5)		Medio (6 - 15)		Alto (≥ 16)		Fr.	%
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%		
Hombre	64	76.2%	18	21.4%	2	2.4%	84	100.0%
Mujer	90	87.4%	12	11.7%	1	1%	103	100.0%
TOTAL	154	82.4%	30	16%	3	1.6%	187	100.0%

Nota. Cuestionario aplicado a estudiantes de la Unidad de Posgrado de la FCEDUC - UNA-Puno.

Tabla 4. Despersonalización en estudiantes de posgrado de la FCEDUC - UNA Puno.

Los resultados para la dimensión despersonalización muestran cifras de acuerdo al **género**. El 76,2% (64) de varones presentan un nivel bajo de despersonalización, mientras que el 21,4% (18) presentan un nivel medio y el 2,4% (2) presentan un alto, mientras que el 87,4% (90) de mujeres presentan un nivel bajo de despersonalización seguido del 11,7% (12), que prestan un nivel medio y solo el 1% (1) presentan un alto nivel de despersonalización. Del total de estudiantes se puede observar que el 82,4% (154) presentan un nivel bajo de despersonalización, mientras que el 16% (30) presentan un nivel medio, y solo el 1,6% (3) de estudiantes presentan un alto.

Esta dimensión se puede manifestar con el mal trato a las personas, evitando acercarse a los mismos para evitar el desgaste y demuestran actitudes negativas, insensibilidad, falta de empatía hacia las personas con las que interactúa, específicamente a las personas que se atiende dentro del trabajo, producto de las dificultades y problemas

interpersonales y el retraimiento (Salinas, 2018).

Sexo	Realización personal						TOTAL	
	Bajo (40 - 48)		Medio (34 - 39)		Alto (0 - 33)		Fr.	%
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%		
Hombre	63	75%	20	23.8%	1	1.2%	84	100.0%
Mujer	73	70.9%	29	28.2%	1	1%	103	100.0%
TOTAL	136	72.7%	49	26.2%	2	1.1%	187	100.0%

Nota. Cuestionario aplicado a estudiantes de la Unidad de Posgrado de la FCEDUC - UNA-Puno.

Tabla 5. Realización personal en estudiantes de posgrado de la FCEDUC - UNA Puno.

Los resultados para la dimensión realización personal que presentan los estudiantes de posgrado de la FCEDUC - UNA Puno, según el género indican que, el 75% (63) de varones tienen un nivel bajo de realización personal, mientras que el 23,8% (20) presentan un nivel medio y el 1,2% (1) presenta un nivel alto, mientras que el 70,9% (73) de mujeres presentan un nivel bajo, seguido del 28,2% (29) que prestan un nivel medio y el 1% presentan un nivel alto. Del total se puede observar que el 72,7% (136) de estudiantes presentan un nivel bajo de realización personal, mientras que el 26.2% (49) presentan un nivel medio, finalmente el 1,1% (2) presentan un nivel alto.

La falta de realización personal, hace referencia al sentimiento de no lograr las metas personales y organizacionales, por lo que se tiene una percepción negativa de uno mismo y de las situaciones que se generan a su alrededor. Por lo tanto, se desprecia el entusiasmo que se tiene para trabajar y el sentimiento de competencia, valorándose negativamente, lo que afecta el progreso laboral, la productividad y eficacia de los trabajadores (Salinas, 2018).

Es factible mencionar que, si antes de la pandemia muchos profesionales del contexto educacional padecían de estrés laboral, después de esta pandemia con medidas de emergencia sanitaria y confinamientos obligatorios, viven situaciones estresantes más agudos, por las diferentes formas de afrontar los demandas laborales y académicas. Sopesando diversos desafíos para tener dominio en el manejo de las diversas herramientas digitales.

CONCLUSIONES

De acuerdo a las escalas para verificar la prevalencia del síndrome de burnout que presentan los estudiantes de posgrado de la FCEDUC - UNA Puno, se pudo encontrar diferencias entre varones y mujeres, sobre los niveles de síndrome de Burnout, el 48,8% (41) de varones presentan un nivel medio, el 35,7% (30) presentan un nivel bajo y el 15,5%

(13) presentan un nivel alto; mientras que el 51,5% (53) de mujeres presentan un nivel medio, el 35,9% presentan un nivel bajo y el 12,6% presentan un nivel alto; de forma general el 50,3% (94) de estudiantes de posgrado, presentan un nivel medio de prevalencia del síndrome de Burnout, el 35,8% (67) presentan un nivel bajo, y el 13,9% (26) presentan un nivel alto, lo cual indica que existe presencia del síndrome debido a que los estudiantes cumplen más de una responsabilidad, son profesionales en servicio en el sector **público y privado**; además se desenvuelven como profesionales en formación con metas académicas en estudios de posgrado.

AGRADECIMIENTOS

Las autoras de este artículo extienden su agradecimiento al personal de la Unidad de posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación, por brindar el espacio para la ejecución del trabajo de investigación. Así mismo agradecen a los docentes que participaron en ella.

CONFLICTOS DE INTERÉS

Las autoras declaran no tener conflictos de interés.

REFERENCIAS

Aldrete, M., Navarro, C., González, R., Contreras, M., & Pérez, J. (2015). Factores psicosociales y síndrome de burnout en personal de enfermería de una unidad de tercer nivel de atención a la salud. *Ciencia & trabajo*, 17(52), 32-36. <https://doi.org/10.4067/s0718-24492015000100007>

Alfonzo, I. (2018). *Síndrome de burnout en residentes del postgrado de puericultura y pediatría. ciudad hospitalaria dr. enrique tejera. edo. carabobo. 2017.*

Aquino-Canchari, C., & Medina-Quispe, C. (2020). COVID-19 y la educación en estudiantes de medicina. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 39(2), e758. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03002020000200010

BID. (2020). La Educación Superior En Tiempos De Covid-19. En *Aportes de la segunda Reunión del Diálogo Virtual con Rectores de Universidades Líderes de América Latina*. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-superior-en-tiempos-de-COVID-19-Aportes-de-la-Segunda-Reunion-del-Diálogo-Virtual-con-Rectores-de-Universidades-Lideres-de-America-Latina.pdf>

Bonilla, P. S., & Jovel, L. E. (2017). Síndrome de Burnout en estudiantes del Posgrado de Pediatría. *Acta Pediátrica Hondureña*, 7(2), 631-640. <https://doi.org/10.5377/pediatria.v7i2.6958>

Castro, R. (2005). SÍNDROME DE BURNOUT O DESGASTE PROFESIONAL Breve referencia a sus Manifestaciones en Profesores Universitarios. En *Anuario N°28* (Vol. 28).

Centeno, J. (2019). Condiciones laborales psicosociales y Síndrome de Burnout en las enfermeras de un servicio de emergencias pediátricas, Lima – 2019. En *Repositorio Institucional - UCV*. Universidad César Vallejo.

Del Rio, O. (2020). El coronavirus y su impacto en la actividad laboral. *La ley*.

DREP. (2020). *Orientaciones regionales para la implementación del trabajo remoto y la estrategia "aprendo en casa"*.

Galván, M. G., Aldrete, M. G., Preciado, L., & Medina, S. (2010). Factores psicosociales y síndrome burnout en docentes de nivel preescolar de una zona escolar de Guadalajara, México. *Revista de Educación y Desarrollo*, 14.

García-Ruiz, R., & Pérez Escoda, A. (2020). Communication and education in a digital connected world. *Icono* 14, 18(2), 1-15. <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85094936792&origin=inward&txGid=562b80a1dc45064577dd6fd228c15316>

Gil-Monte, P., & Figueiredo-Ferraz, H. (2013). Psychometric properties of the «Spanish Burnout Inventory» among employees working with people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(10), 959-968. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01591.x>

Gil, P. (2003). El Síndrome De Quemarse Por El Trabajo (Síndrome De Burnout) En Profesionales De Enfermería. *Revista Electrónica Internacinal PSY*, 1(1), 19-33. <http://www.bvsde.ops-oms.org/bvsacd/cd49/artigo3.pdf>

INSHT. (2004). *NTP 732: Síndrome de estar quemado por el trabajo «Burnout» (III): Instrumento de medición*.

Kahill, S. (1988). Symptoms of professional burnout: A review of the empirical evidence. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 29(3), 284-297. <https://doi.org/10.1037/h0079772>

Marrau, M. C. (2009). El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout), en el marco contextualizador del estrés laboral. *Fundamentos en Humanidades*, X(19), 167-177.

OMS. (2016). *Estrés en el trabajo: un reto colectivo*.

OMS. (2019). *La OMS reconoce como enfermedad el burnout o "síndrome de estar quemado"*. Médicos y pacientes.

Osorio, M., Parrello, S., & Prado, C. (2020). Burnout académico en una muestra de estudiantes universitarios mexicanos. *ENseñanza e investigación en Psicología*, 2(55), 27-37.

Rosales-Ricardo, Y., Mocha-Bonilla, J., & Ferreira, J. (2020). Síndrome de Burnout en estudiantes de la Universidad Técnica de Ambato, Ecuador. *Enfermería Investiga*, 5(2), 37-41. <https://doi.org/10.31243/ei.uta.v5i2.875.2020>

Salinas, A. (2018). *Estrategias de Afrontamiento y Síndrome de Bournout en estudiantes universitarios adultos que trabajan de una Universidad de Trujillo* [Universidad Privada del Norte]. <http://www.scielo.br/pdf/ean/v13n2/v13n2a08.pdf>.

WHO. (2020). *WHO announces COVID-19 outbreak a pandemic*. 11-03-2020.

METODOLOGÍA PARA DETERMINAR LAS COMPETENCIAS BÁSICAS DE PROCESOS CLAVE EN UNA CORPORACIÓN DE SERVICIOS

Data de aceite: 03/08/2023

Eulalia María Villa González del Pino

Facultad de Ingeniería Industrial.
Universidad de Guayaquil. Ecuador.

Ramón Ángel Pons Murguía

Facultad de Ingeniería Industrial.
Universidad de Guayaquil. Ecuador.

Harold Pérez Olivera

Corporación Universitaria Americana.
Barranquilla, Colombia.

Yanko Bermúdez Villa

Facultad de Ingeniería Industrial.
Universidad de Guayaquil. Ecuador.

Janeisy Hernández del Sol

Facultad de Ingeniería Industrial.
Universidad de Guayaquil. Ecuador.

Sin embargo, este enfoque no funciona como las organizaciones requieren, porque las competencias básicas de los procesos clave no están definidas. Este estudio de investigación tuvo como objetivo implementar una metodología para la determinación de las competencias básicas de un proceso de gestión de recursos humanos - selección e integración- en una organización de servicios de acuerdo con sus competencias distintivas.

PALABRAS-CLAVE: gestión basada en competencias, gestión por procesos, competencias organizacionales, competencias de procesos, competencias distintivas organizacionales.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, las empresas están sujetas a cambios complejos y dinámicos, como resultado de la evolución del mercado y la introducción de nuevas tecnologías y métodos de trabajo en los procesos de producción [Camisón, 2002], [Cardona, 2011], [Hamel, 1994], [Pons y Villa, 2004], [Villa, 2006], [Pons, 2007]. La búsqueda de ventajas competitivas sostenibles (VCS),

RESUMEN: La gestión basada en competencias, explica cómo las organizaciones pueden desarrollar una ventaja competitiva sostenible de una manera sistemática, cognitiva, holística y estructural, para sostener el despliegue coordinado de los recursos de manera que ayuden a las organizaciones a alcanzar sus objetivos, así como la creación y distribución de valor a los clientes y partes interesadas.

por lo tanto, no es una opción, es un desafío que se plantea ahora a las empresas para asegurar su supervivencia [Baldir, 2005], [Becker, 2004], [Bermúdez, 2008], [Cuesta, 2001], [Davenport, 2000], [Lira, 2005]. Por lo tanto, los enfoques modernos de gestión, tales como Enfoque Basado en Competencias (EBC) y el Proceso de Gestión (GMP y GLP), están llamados a desarrollar, con carácter sistémico, el potencial requerido por las organizaciones para lograr estos beneficios [Bosquetti, 2006], [Jackson, 2014], [Leboterf, 2000], [López, 2008].

La Gestión por Competencias se centra fundamentalmente en el desarrollo de lo que la gente “será capaz de hacer en el futuro” [Allés, 2004], [Cravino, 2007]. Este pensamiento estratégico de gestión y proactividad es inminente. La gestión por competencias es ahora el concepto relevante para entender en Gestión de Recursos Humanos [Cuesta, 2001], [Cuesta, 2002], [Hernández, 2002], que implica una mayor integración entre la estrategia, el sistema de trabajo y la cultura de la organización, con una mayor conciencia del potencial de las personas y su desarrollo. En cualquier organización, pero sobre todo en la gestión de las competencias de empresas proveedoras de servicios es de gran importancia [Bermúdez, 2008], [Hernández, 2007].

El objetivo de este estudio es mostrar el desarrollo de una metodología para la definición de las competencias en los procesos clave de una corporación comercial, proveedora de servicios, de conformidad con sus competencias distintivas, que contribuyan a la consecución de la eficacia y la efectividad de estos, en correspondencia con la alineación estratégica que la organización requiere.

DESARROLLO

El desarrollo de la metodología exige la creación de condiciones para el fortalecimiento de los valores compartidos de la organización, y con base a esto, el manejo consciente de la cultura organizacional (CO), de manera proactiva. La metodología fue construida sobre la base de la aplicación de las dos fases integradas del ciclo gerencial: planeación e implantación. En un primer momento, se definen las competencias distintivas de la organización durante un periodo de planificación (nivel estratégico), ligado únicamente a los requisitos del entorno, una vez realizado su diagnóstico, con la aplicación de la prospectiva y el análisis específico de la cultura organizacional. En un segundo momento, se realiza la propuesta de competencias (nivel táctico), ajustada a la realidad y las dimensiones que cada una de ellas abarca, con el fin de facilitar la definición y la posterior medición de la gestión.

Una vez completado este análisis, la organización se encuentra en posición de definir las habilidades que distinguen sus procesos y que se centran en los llamados clave, para los fines que deben alcanzarse en el ciclo estratégico.

Por lo tanto, para apoyar la metodología general fueron diseñadas y aplicadas,

cuatro metodologías específicas: para el análisis prospectivo, gestión por procesos, la definición de las competencias distintivas de la organización y de las competencias básicas de los procesos clave de la organización, todo lo cual se muestra en la figura 1.

La definición de las habilidades a nivel de organización y de procesos, se hace posible a través de las metodologías específicas. De las cuatro metodologías específicas propuestas, las dos primeras forman parte de investigaciones realizadas con anterioridad, como parte de este mismo proyecto y dedicadas a la mejora de procesos organizacionales en instituciones de educación y de servicios (Pons & Villa, 2004; Bermúdez, 2007); las dos últimas fueron creadas para la propuesta metodológica que aquí se expone. En las figuras 2 y 3 se muestran los momentos (etapas) de ambas metodologías (para la definición de competencias distintivas y básicas de los procesos).

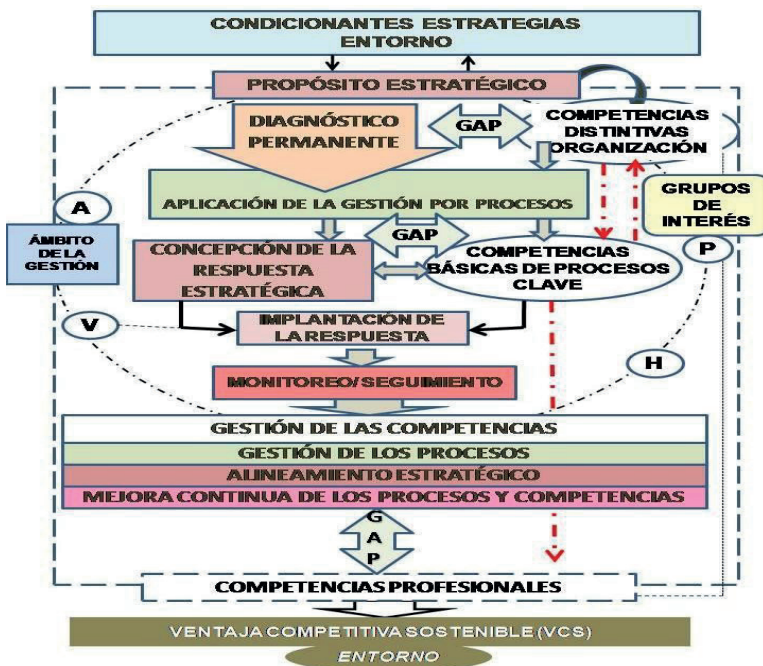


Figura 1 Procedimiento General para la definición de competencias básicas de procesos clave

Fuente: Tomado de Hernández, 2007.

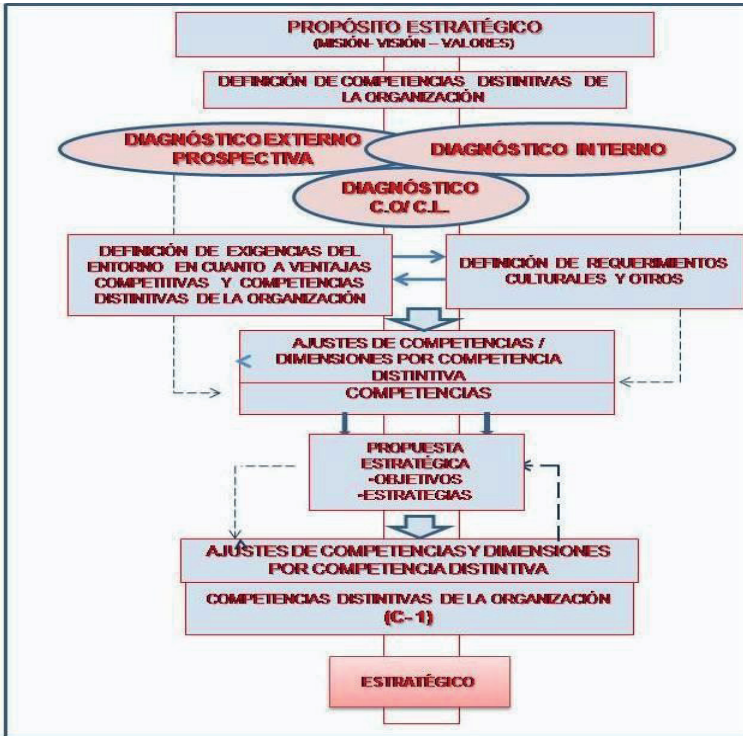


Figura 2 Procedimiento para la definición de competencias distintivas de la Organización .

Fuente: Hernández, J (2007) En las tablas 1 y 2 se muestra un resumen de las principales herramientas empleadas por ambas metodologías. Concebido como parte del sistema, ambas tienen un papel específico, para ayudar a asegurar el diseño del sistema de competencias distintivas de la organización y los procesos clave básicos. Ambas metodologías tienen un papel específico que permite el diseño de competencias distintivas de la organización y de los procesos clave básicos. Ambas contribuyen directamente a la finalidad de la metodología general, de determinar las competencias, y son partes fundamentales de un sistema que incluye todas las variables, las competencias y los niveles de la organización, basado en un enfoque de gestión de procesos.

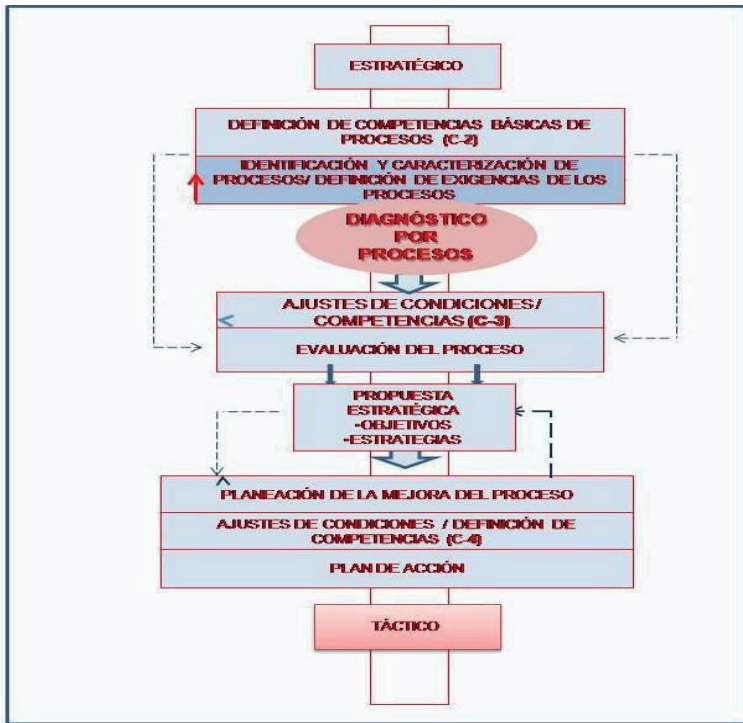


Figura 3 Procedimiento para la definición de competencias básicas de procesos.

Fuente: Hernández, J (2007).

ETAPA	MÉTODOS Y HERRAMIENTAS
I.- Definición de competencias de la organización en correspondencia al entorno y propósito estratégico	Método de expertos; Cuestionario para expertos
II.- 1er Ajuste de competencias y definición de sus dimensiones	Método de expertos; Trabajo de grupo; Análisis Factorial
III.- 2do Ajuste de competencias y de sus dimensiones	Método de expertos; Trabajo de grupo Cuestionario, Análisis Factorial

Tabla 1 Etapas, métodos y herramientas del procedimiento para la definición de competencias distintivas de la organización

ETAPA	MÉTODOS Y HERRAMIENTAS
I.- Definición de competencias básicas de procesos en correspondencia con las de la organización	Método de expertos; Cuestionario para expertos
II.- 1er Ajuste de condiciones para el desarrollo de competencias básicas y definición de sus dimensiones, a partir de la evaluación del proceso seleccionado	Método de expertos; Cuestionario; Análisis Factorial
III.- 2do Ajuste de competencias básicas de procesos y de sus dimensiones, diseño del plan de mejora de competencias	Método de expertos; Trabajo de grupo

Tabla 2 Etapas, métodos y herramientas del procedimiento para la definición de competencias básicas de los procesos

Una vez aplicada, la organización debe ser capaz de definir, en un periodo posterior, de forma iterativa y en sistema, habilidades profesionales, a cuyo nivel es posible la realización de la metodología propuesta.

La metodología propuesta se basa en un enfoque de mejora continua, dirigido a la gestión de la capacidad de organización y sus procesos basados en una ventaja competitiva sostenible. En la investigación se consideró como parte de la metodología propuesta, la medición de la *eficacia* de y la *efectividad* de la metodología, ambas dimensiones que sirven para validar la hipótesis planteada.

Partiendo de la variedad de conceptos existentes al respecto de la *efectividad* y la *eficacia*, así como el propósito y alcance de esta investigación, a los efectos de la misma, se considera importante aclarar qué se entiende por cada una de las dos dimensiones a medir en la validación del procedimiento:

- *Efectividad*: Cuando las salidas del procedimiento y de los procesos satisfacen los requerimientos de los clientes y de los grupos de interés
- *Eficacia*: Cuando se satisfacen dichos requerimientos y necesidades al menor costo posible.

De tal manera, una vez asumidas estas dos dimensiones para validar la hipótesis de investigación y medir de ese modo el efecto del sistema de procedimientos, se requiere entonces, en el contexto de los enfoques basado en las Competencias y de Gestión por Procesos, dejar igualmente definidas ambas dimensiones para efecto de esta investigación de la manera siguiente:

Efectividad de la definición de competencias básicas de procesos: Cuando la planeación de la gestión de las competencias, responde a los requerimientos de integración y sostenibilidad de la competencia en un ciclo de mejora continua y de alineamiento estratégico.

Eficacia de la determinación de competencias básicas de procesos: Entiéndase

cuando se alcanzan los niveles de integración y de sostenibilidad (contextualización) para un período de planeación dado en un ciclo de mejoramiento definido, dentro del rango de control aprobado, al menor costo posible en la gestión de cada competencia (que respondan a las prioridades de la Dirección Estratégica).

De esta manera, el proceso de evaluación de la metodología para la definición de competencias se hace posible a través de un grupo de indicadores, que en sistema responden a cada una de las dos dimensiones, el cual se muestra en la Tabla 3.

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	INDICADORES	EXPRESIÓN
Efectividad de la definición de competencias básicas de procesos clave	Cuando las competencias básicas definidas, responden a los requerimientos de integración y sostenibilidad de las mismas, en un período de planeación y de mejora.	Índice de correspondencia de las competencias distintivas con la P.E (ICCD) siendo las que se corresponden con los FCE y el Propósito Estratégico fundamentalmente Donde: CDCP (Competencias que se corresponden con la planeación) TCD (Total de competencias distintivas)	$ICCD = CDCP / TCD * 100$
		Índice de correspondencia de las competencias básicas con las acciones de mejora (ICCB) Donde: CBM (Competencias básicas en correspondencia con mejoras del proceso) TCB (Total de competencias básicas)	$ICCB = CBM / TCB * 100$
		Índice de correspondencia entre las competencias distintivas y las competencias básicas (ICEC) Donde: CBC (Competencias básicas que se responden a Competencias distintivas) TCB (Total de competencias básicas)	$ICEC = CBC / TCB * 100$
Eficacia de la definición de competencias básicas de procesos clave	Entiéndase cuando se logra cumplir con los requerimientos del "cliente" del proceso, con la mayor cantidad de competencias definidas asociadas a actividades que responden a ARC	Índice de correspondencia de competencias básicas a actividades que responden a ARC (ICaARC) siendo éstas las que inciden en el desarrollo de actividades de este tipo Donde: CBAV (Competencias básicas vinculadas a actividades que responden a ARC) TCB (Total de competencias básicas)	$ICaARC = CBAV / TCB * 100$

Tabla 3 Sistema de indicadores para evaluar la metodología

CONCLUSIONES

Las investigaciones más recientes dedicadas al estudio de la competitividad y las competencias distintivas a nivel organizacional, constituyen avances en la gestión del capital humano en las organizaciones y, de su integración sistémica, al resto de las

variables de los sistemas socio-técnicos.

Con la determinación del primer nivel de competencias (las distintivas de la organización) se logra la adecuación del planteamiento estratégico de la misma y con ello, se contribuyó al perfeccionamiento de su despliegue estratégico, así como a la elevación de la efectividad en la creación de condiciones para el desarrollo paulatino del EBC en la organización.

Con la definición de las competencias básicas para el proceso clave de Selección e Integración, se obtiene el conocimiento de un nivel muy poco explorado por la teoría y la práctica de las organizaciones (competencias de procesos) y con ello, se crearon las bases para que, desde los mismos, en un período posterior, sea posible integrar el desarrollo de las competencias al quehacer diario de la organización, desde el nivel de puestos (profesionales) atendiendo al alcance de esta investigación.

El procedimiento y las herramientas propuestas integran el nivel estratégico al nivel táctico de la organización, así como a todas las variables que influyen directamente en el desarrollo de competencias profesionales, con lo cual es posible elaborar planes de mejoramiento que contribuyan a la erradicación preventiva de las causas que provocan desviaciones del desempeño en el nivel de los procesos.

REFERENCIAS

1. Allés, M. A. Dirección estratégica de recursos humanos. In. Madrid: Ed. Díaz de Santos; 2004. [Date].
2. Baldir, C.; De Francisco, A. y Kovalevski, J. In: Competências essenciais: Contribuições para o aumento da competitividade. XXV Encontro de Energ. E Produção (ENEGEP). . ed. Brazil; 2005. P. 3250-3257. [29 oct. a 01 nov].
3. Becker, G. Trajetória de Formação e Desenvolvimento de Competências Organizacionais de Muri Linhas de Montagem. [Doutorado em Administração.]: FEA/USP; 2004. [Date].
4. Beltrán Sanz, J. y otros. Guía para una gestión basada en procesos. Instituto Andaluz de tecnología. In; 2005.
5. Bermúdez, Y. La medición de las competencias en los procesos de las Empresas Comercializadoras de la Corporación CIMEX. Informe parcial de Investigación. In. Cienfuegos 2007.
6. Bosquetti, M. y Rocha, B. Internacionalização e Competência Organizacional: o Caso da Electricité de France no Brasil. In. São Pablo: UNICEP; 2006. [Octubre]. Disponible en: [http://ginebra.incubadora.fapesp.br/portal/referencias/workshop-usp/21 .pdf](http://ginebra.incubadora.fapesp.br/portal/referencias/workshop-usp/21.pdf)
7. Camisón Zornoza, C. Las Competencias Distintivas Basadas en Activos Intangibles. In: Morcillo, P. y Fernández Aguado, J., Editors. Nuevas claves para la dirección estratégica. Barcelona: Ariel; 2002. p. 117-151. [Date].
8. Cardona, R. Estrategia basada en los Recursos y Capacidades. Criterios de evaluación y el proceso de desarrollo. REVISTA ELECTRÓNICA FORUM DOCTORAL. Número 4. Mayo- Julio de 2011 ISSN: 2027-2146
9. [Cravino, L. M. Administración del desempeño. In; 2007. p. 13 Disponible en: www.acede.org/index_archivos/CDMurcia/

10. Cuesta Santos, A. Gestión de Competencias. In. La Habana: Editorial Academia; 2001
11. Cuesta Santos, A. Gestión del Conocimiento. Análisis y proyecciones de los recursos humanos. In: Editorial Académica. La Habana; 2002
12. Davenport, T. O. Capital Humano. Creando ventajas competitivas a través de las personas. In. Barcelona: Ediciones Gestión; 2000. p. 264.
13. Escrigtena, A. B. Efectos de la dirección de calidad en los resultados: el papel mediador de las competencias distintivas [Doctorado]. Castellón: U.P. de Administración de Empresas y Marketing; 2001.
14. Hamel, G. The Concept of Core Competence. In: HAMEL, G. y HEENE, A., editors. Competence-Based Competition. England: John Wiley & Sons; 1994. p. 11-34.
15. Hernández, J. Procedimiento para la determinación de las competencias básicas de los procesos claves en la sucursal CIMEX de Cienfuegos, 2007. <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/cu/2011/jhs.htm>.
16. Jackson, S. & Slocum, J. Administración .Un enfoque basado en competencias. 11ª Edición. Hellriegel, Don; ISBN:0-324-42140-0. <http://latinoamerica.cengage.com.2014>
17. Jardon, C & Martos, M. Determinación de competencias distintivas en Pymes: el caso de Vigo y su área de influencia (España) <http://www.scielo.org.ar/pdf/vf/v14n2/v14n2a01.pdf>. "Visión de Futuro" Año 7, N°2 Volumen N°14, Julio - Diciembre 2010
18. Leboterf, G. Ingeniería de las Competencias. In: Ed. EPISE; 2000. Disponible en: www.gestión2000.com
19. Lira Salaquett, C. A. Gestión por Competencias. Fundamentos y Bases para su Implantación. Informe Profesional para optar al Título de: Ingeniero (E) en Administración de Empresas. Universidad de los Lagos. Dpto. Gobierno y Empresa CAMOVIS República. 2005:96. [Diciembre]. Disponible en: www.gestiopolis1.com/recursos8/Docs/rrhh/gestion-por-competencias- fundamentos-y-bases. htm
20. López Núñez, F. A. Propuesta metodológica para la integración de la Gestión por Competencias a la Estrategia de las Organizaciones [Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Técnicas]. Ciudad Habana: ISPJAE; 2008. [Date].
21. Pons, R. y Villa, E. Planeación de la Calidad: Universidad del Atlántico. In. Barranquilla, Colombia.; 2004. p. 200.
22. Pons, R. y otros. Aplicación de un procedimiento para la gestión del proceso de investigación en un departamento docente. Informe de Investigación terminada. In. Universidad de Cienfuegos, Cuba; 2007.
23. Villa, E. Procedimiento para el control de gestión en Instituciones de Educación Superior. [Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Técnicas.]. Santa Clara, Villa Clara, Cuba: Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, 2006.
24. Winter, S. G. Knowledge and Competence as Strategic Asests. In: TEECE, D. J., editor. The Competitive Challenge: Strategies for Industrial Innovation and Renewal. Cambridge, MA: Ballinger; 2000. p. 159-184.

CATÁLOGOS EDUCACIONALES DE CALIDAD (CEC)

Data de submissão: 17/07/2023

Data de aceite: 03/08/2023

Raúl Pizarro Sánchez

Ph.D., MESA, University of Chicago.
Profesor Titular, Evaluación Educacional,
UPLACED, Chile.
Valparaíso,

RESUMEN: El objetivo principal de este ensayo consistió en analizar y evaluar impactos de catálogos de calidad educacional. Es una meta-evaluación analítica, sintética, longitudinal de tales catálogos: Bloom (1984), Walberg (2003), Hattie (2009, 2017), Glass (2016). Ellos promueven alta calidad, equidad y excelencia educativas para nuestros estudiantes. Metodológicamente usamos modelos teóricos y catálogos relacionados con calidad, efectividad, productividad, aprendizaje visible. Más que rankings de variables alterables, representan catálogos que usando deltas Glass y tests d Cohen, las ordenan matemáticamente, por temas, y márgenes de calidad deseable: +0,30 y +0,8 sigmas. Más de 50.000 investigaciones, 80.000.000 de estudiantes, 1.200 meta-análisis y 354 tamaños de efecto considerados por estos autores, demuestran educativamente gran versatilidad metodológica. Han generado estándares (-0,90 a +2,0 sigmas) para lograr

calidad, equidad y excelencia educativas para nuestros estudiantes de diversos currícula, ambientes y niveles educativos.

PALABRAS-CLAVE: métodos y aprendizajes; calidad educacional; evaluación comparativa de aprendizajes.

ABSTRACT: Educational Quality

Catalogues: Essay main objective deals with educational quality catalogues. It consists of analysis and evaluation of analytical, synthetic, longitudinal meta-evaluations of quality catalogues: Bloom (1984), Walberg (2003), Hattie (2009, 2017), Glass (2016). They have promoted high educational quality, equity and excellence for students. Methodologically, we used theoretical models and catalogues, which are related to educational quality, effectiveness, productivity, visible learning. More than rankings of alterable variables, these are catalogues with Glass deltas and Cohen d tests, who order them mathematically by topics, and a desirable quality range: +.30 to +.80 sigmas. More than 50,000 studies, 80 million students, 1,200 meta-analysis and 354 effect sizes considered, educationally demonstrate great methodological diversity, which has created standards (-.90 to +2.0 sigmas) for

pursuing educational quality, equity and excellence for students of different curricula, contexts and educational levels.

KEYWORDS: methods and learning; educational quality; learning comparative evaluation.

INTRODUCCIÓN

Concordamos con algunos modelos educativos, antropológicos, intelectuales, artísticos, económicos, psicológicos intelectuales/de desarrollo, evaluativos de Bloom (1968, 1976, 1985), Block, (1985), Husen & Tuijnman (1991), Eisner (1991), Csikszentmihalyi et al. (1993), Gardner (1994, 2000, 2005), Shearer (2008), Weber (2008), Gardner et al. (2001), Ben-Shahar (2009), World Vision-Colombia (2009), Heckman (2012-2013), que priorizan la capacidad humana para desarrollar talentos, inteligencias múltiples y habilidades blandas. Cuando proveemos los contextos, medios y materiales apropiados de aprendizajes, casi todos los alumnos de 1 curso (mayor que 80%), pueden alcanzar elevados logros académicos (igual o mayor 80% correcto).

Hemos seguido las teorías curriculares, evaluativas de aprendizajes (APs) formales y no formales de Tyler y Bloom. Walberg (2003: 4) sostiene que Bloom se adelantó a Coleman (cf. 1990) al sintetizar estudios psicológicos y familiares que pueden predecir estabildades de características humanas: habilidad académica adulta, APs, educación continua. Para efectos de interpretación y evaluación de los tamaños de efectos (TEs) contenidos en Tablas 1, 2, 3, 4 de investigaciones meta-analíticas (MAs) de este ensayo, “Nos declaramos partidarios del experimento, pues es el único método que permite avanzar la práctica educacional, sin descartar caprichosamente los conocimientos ya adquiridos a cambio de novedades de inferior calidad” (Campbell & Stanley, 1974: 8).

Este ensayo está dedicado a Profesionales de la Educación, a Ministerios de Educación, Universidades, Pedagogías y Ciencias Sociales, Alcaldes, Directores de Parvularios, Colegios, Escuelas y Liceos, Sostenedores públicos y privados, Familias, ONGs, Sistemas Locales de Educación, Legisladores, Gestores y Agentes de políticas educativas, para quienes los MAs y TEs deben ser fundamentos principales (Glass, 1976, 2016; Hedges & Olkin, 1985; Pizarro, 2023).

Nuestro problema fue ¿Cuál-es es-son el-los impacto-s meta-analítico-s de factores, variables alterables, fuentes educacionales sobre aprendizajes /rendimientos académicos? El objetivo principal de este ensayo consistió en analizar y evaluar impactos de catálogos de calidad educacional (CCE). Sus objetivos específicos fueron: (a) comprensión y aplicación actualizadas de metodologías educacionales que funcionan para diversos alumnos, niveles educativos, tipos de profesores, contextos, curricula; (b) análisis de elementos, relaciones y principios organizativos de distintos catálogos de calidad educacional; (c) evaluación interna y externa de supuestos teóricos, métrica meta-analítica, amplitud y direccionalidad de efectos, desafíos educacionales sobre catálogos de calidad educacional; (d) meta-

evaluación analítica, sintética, longitudinal de los 4 CCEs analizados en este artículo.

Las preguntas meta-evaluativas (ME) interrogan por altas calidades, excelencias de APs de nuestros alumnos; y, por factores, contextos que los median. También, por roles de profesores, alumnos, padres/tutores, comunidad educativa (Bloom, 1984, Pizarro, 1991, 2008, 2018; Epstein, 2013). Y por fuentes externas a las escuelas, junto a interacciones metodológicas, interaccionales y evaluativas entre profesores y alumnos.

En términos de hallazgos esperados, formativa y sumativamente, los TEs experimentales (TE) debieran ser consistentes inter autores y al menos mayores que +0,30 sigmas para ser desafiantes. Un tamaño de efecto experimental 0,0 implicaría que una innovación/reforma no hace diferencia versus lo Convencional. En tal caso, una buena decisión sería quedarse con la educación Clásica. Si es negativo, implicaría que la innovación es peor que la educación Convencional. (Campbell & Stanley, 1974; Glass, 1976, 2016; Cohen, 1977; Nunnally & Bernstein, 1995; Kerlinger & Lee, 2004; Pizarro, 2023).

Así como la investigación primaria está referida a un estudio de un autor o grupo de investigadores, la investigación secundaria (de voto, tendencial) es un resumen analítico y evaluativo de series de investigaciones significativas publicadas. Cabe recordar que las revistas científicas prestigiosas publican entre 10%-20% de los artículos recibidos que respondan a su sello editorial. En cambio, la investigación terciaria/meta-analítica (MA) corresponde a un análisis del análisis. Consiste en leer entre líneas mensajes más que información, usar criterios germánicos (rigor, disciplina, tedio, parsimonia) para su conducción, y, medir todas las investigaciones a estudiar con TE experimental (TE=diferencia entre promedios de calidades educativas grupo experimental/innovativo y grupo convencional/tradicional/control, particionada por la dispersión del grupo control. Los efectos experimentales g_i de Hedges y d de Cohen usan varianza promedio entre innovación/experimento y control).

Tales efectos experimentales (deltas Glass, g_i Hedges, d Cohen) son interpretables por tabla Cohen, con sigmas oscilando entre 0 y mayor que +0,8. Los MAs de Hattie, en cambio, contienen efectos negativos. El meta-análisis permite análisis, comparaciones metodológicas (1 buen método educacional comienza en +0,31 sigmas), evaluación, proyección de conocimientos actualizados y acumulados, críticas y desarrollos teóricos, e iluminar y aplicar políticas educativas (Glass, 1976, 2016; Cohen, 1977; Bloom, 1984; Hedges y Olkin, 1985; Walberg, 2003).

METODOLOGÍA

Por estructura y estilo, optamos por un ensayo educativo, analítico y evaluativo más que por un artículo de investigación que da cuenta de hallazgos de autores. Aquí se da cuenta de hallazgos MAs no propios; sino de 4 teóricos quienes son analizados y evaluados

por este autor: Bloom (1984), Walberg (2003), Hattie (2009, 2012, 2017), y, Glass (2016).

Experimentalmente, hemos intervenido alumnos, escuelas y familias en áreas de menores aprendizajes (Pizarro, 1991; Pizarro et al., 2007, 2008, 2018). Casi nunca considerando a la escuela sola; sino en sociedad con otras 4 agencias educativas: familia, comunidad, grupo de pares, medios de comunicación social. Su intersección provoca excelencia educativa para casi todos nuestros estudiantes (Bloom, 1964; Becker, 1981; Janhom, 1984; Escalante, 1989; Pizarro, 1991, 2008, 2018, 2023; Kellaghan et al., 1993; Csikszentmihalyi et al., 1993; Gardner et al., 2001; Berns, 2007; World Vision International-Colombia, 2009; Epstein, 2013).

Las preguntas meta-evaluativas (ME) interrogan por altas calidades, excelencias de APs de nuestros alumnos; y, por factores, contextos que los median. También, por roles de profesores, alumnos, padres/tutores, comunidad educativa (Bloom, 1984, Pizarro, 1991, 2008, 2018; Epstein, 2013). Y por fuentes externas a las escuelas, junto a interacciones metodológicas, interaccionales y evaluativas entre profesores y alumnos.

En términos de hallazgos esperados, formativa y sumativamente, los TEs experimentales (TE) debieran ser consistentes inter autores y al menos mayores que +0,30 sigmas para ser desafiantes. Un TE experimental 0,0 implicaría que una innovación/reforma no hace diferencia versus lo Convencional. En tal caso, una buena decisión sería quedarse con la educación Clásica. Si es negativo, implicaría que la innovación es peor que la educación Convencional. (Campbell & Stanley, 1974; Glass, 1976, 2016; Cohen, 1977; Nunnally & Bernstein, 1995; Kerlinger & Lee, 2004; Pizarro, 2023).

Para efectos de presentación, análisis y síntesis comparativas entre los 4 autores y sus catálogos de calidad educacional, exponemos: (a) fundamentos, contextos, propósitos de cada MA; (b) catálogos que presentan los métodos o variables alterables y sus respectivos TE experimentales; (c) análisis crítico de sus principales desafíos educativos. El MA de Scheerens et al. (2007: efectividad escuela y enseñanza en el rendimiento académico), no fue considerado pues usó Z de Fischer para sus correlaciones (equivalencias Rosenthal), en vez de deltas Glass, gi Hedges o d Cohen. Sus efectos escuela significativos pequeños (estudios 1995-2005) arrojaron en los primeros lugares: Tiempo Instruccional Efectivo, Calidad del Currículum, Orientación del RA. Los efectos de enseñanza mayores fueron: Estrategias de Enseñanza del Profesor, Gestión del Aula. Para evitar confusión substantiva en nuestros textos, tablas y figuras, identificamos las variables alterables/métodos con mayúsculas iniciales.

RESULTADOS

Los principales resultados de los 4 meta-analistas, junto a nuestros análisis y evaluaciones, los presentamos longitudinalmente de modo cuanti-cualitativo desde 1984 a 2017: Bloom (1984), Walberg (2003), Hattie (2009, 2012, 2017), Glass (2016):

El Problema 2-Sigmas (Bloom, 1984)

Benjamin S. Bloom, académico norteamericano de las Universidades de Chicago y Northwestern y especialista en evaluación y procesos instruccionales y aprendizajes, postuló en 1984 *“The 2 sigma problem: “The search for group instruction as effective as one-to-one tutoring”*. Este estudio estuvo basado en los hallazgos sus alumnos doctorales (Anania, 1982; Burke, 1984) del Programa Measurement, Evaluation and Statistical Analysis (MESA), University of Chicago. Ambos compararon vía deltas Glass 3 metodologías en Probabilidad y Cartografía de 4º., 5º., 8º. básicos: Instrucción Convencional como base y 0 sigma. Mastery Learning grupal de Bloom con +1,0 sigma (P84 correcto v/s Convencional). Y, Tutoría con +2 sigmas sobre lo Convencional (P98 correcto v/s Convencional).

El Problema 2-Sigmas representa varios desafíos educativos: (a) lo posible más que lo práctico; (b) límites de aprendizajes educativos para sintetizar métodos grupales de distintas fuentes (Escuela-s + Familia-s + Comunidad-es/Sociedad-es + Grupo de Pares + Medios Comunicación Masiva), que se aproximen/sobrepasen al efecto Tutoría=2 sigmas; (c) extrapolando: excelencia educativa, desarrollo de talentos, igualdad de metas (Bloom, 1972, 1985, 1987); (d) equalence (Block, 1985); (e) síntesis, evaluación y monitoreo de agencias educativas pro excelencia educativa/efecto Robin Hood (Bloom, 1968, 1972, 1985, 1988; Fitzpatrick, 1978; Epstein, 2013; Pizarro, 1991, 2008, 2018; Heckman, 2012-2013) (cf. con otros desafíos teóricos: desarrollo –endstate- de inteligencias múltiples y de mentes culturales y éticas -Gardner, 1994, 2007. Tales modelos implican un elevado desarrollo humano y calidad de proyectos esenciales de vida (Husen & Tuijnman, 1991; Ben-Shahar, 2009), autonomía, aprendizaje profundo y transferencia (Gardner, 1994, 2007; Hattie & Donoghue, 2016) y soberanía cultural/intelectual/académica (cf. Schultz, 1981; Block, 1985; Bloom, 1985; Escalante, 1989).

Bloom adaptó a Walberg -1984-, quien compiló casi 3.000 estudios en 77 MAs para 9 factores que influenciaban APs. Agregó variables educativas con metodología MA y distintas fuentes: aprendiz, material instruccional, curriculum del hogar mejorado o grupo de pares, procesos instruccionales del profesor. Bloom hipotetizaba que al sintetizar 2-3 variables alterables, sus TEs experimentales serían mayores que el de cada una de ellas. También que habría que considerar distintas fuentes. Por la estabilidad de su Mastery Learning grupal, Bloom sugiere considerarlo para comenzar con algunas síntesis educativas en curricula estructurados (tamaño del efecto=+1 sigma v/s Instrucción Convencional desde 1968). Los efectos mastery learning de Bloom han tenido amplitud máxima +0,84 y +1,04 sigmas en educación básica, y, promedio +0,49 sigmas en la universidad (Bloom, 1984; Guskey & Piggott, 1988; Pizarro, 1988, 1991, 2018, 2023; Shulman, 2000) (ver Tabla 1):

Variables Alterables		Efectos	Percentiles
P	Tutoría	2,00	98
P	Refuerzo	1,20	89
A	Correctivos Feedback (Mastery Learning)	1,00	84
P	Pistas y Explicaciones	1,00	84
P-A	Participación en Clases del Alumno	1,00	84
A	Tiempo en la Tarea del Alumno	1,00*	84
A	Aprendizaje Cooperativo	0,80	79
P	Tareas con Notas Educativas	0,60	73
P	Moral de la Clase	0,60	73
A	Prerrequisitos Cognitivos Iniciales Mejorados	0,60	73
C	Ambiente Educativo/Curriculum del Hogar	0,50	69
P	Tutoría de Pares y remediales cross-age	0,40	66
P	Tareas Asignadas (sin Notas)	0,30	62
P	Preguntas Procesos Mentales Elevados	0,30	62
M-P	Nuevos Currícula Ciencias y Matemáticas	0,30	62
P	Expectativas Profesor por Aprendizajes Alumnos	0,30	62
C	Influencia del Grupo de Pares	0,20	42
M	Organizadores de Avanzada	0,20	42
Estatus Socioeconómico (contraste)		0,25	60

Nota: Traducción libre de Raúl Pizarro Sánchez, Ph.D. Hay 1 excelente traducción de Eduardo Cabezón Contreras, Ph.D. (Revista de Educación MINEDUC Chile, 1987). A=Alumno; M=Material Instruccional; C=Curriculum del Hogar o Grupo de Pares; P=Profesor; *=promedio o estimado de datos correlacionales o varios tamaños de efectos.

Tabla 1: Variables Alterables, Efectos Experimentales y Percentiles

Fuente: Bloom 1984 (Tabla 1: 6).

La Tutoría no es posible aplicarla a todos los profesores, alumnos, niveles educativos, disciplinas curriculares. Si es posible tener soluciones 2-sigmas para una alta mayoría de los alumnos => automaticidad => equidad + excelencia => efecto Robin Hood => equalence + autonomía + soberanía intelectual (Block, 1985; Bloom, 1985, 1987; Pizarro, 2008, 2018, 2023). ¿Cómo es posible proyectar mayores calidades=excelencias educativas, para masificar élites intelectuales y educativas, más allá de la inversión cultural personal, familiar y societal? Pensamos que la escuela puede crear capital cultural más allá de su traducción societal. Sí, necesita sintetizarse con otras agencias educativas: familia,

comunidad/sociedad, grupo de pares y medios de comunicación masiva, para promover y aplicar soluciones 2-sigmas. También para desafiar la creación de nuevas teorías educativas sintéticas (2-3 variables y/o 2-5 fuentes).

MEJORANDO LA PRODUCTIVIDAD EDUCACIONAL (WALBERG, 2003):

El académico norteamericano Herbert J. Walberg, es especialista en procesos curriculares promotores de mejoras en productividad educacional, Universidades de Illinois, Harvard y Stanford. Actualiza (2003: "*Improving educational productivity*") su producción editorial 1984 ("*Improving the productivity of America's schools*"). Se refiere a características de los estudiantes, instruccionales y del ambiente, que explican aprendizajes (APs) y RAs escolares para nuevos currícula científicos/matemáticos + expectativas de los profesores.

El propósito de su actualización es doble: (a) sintetizar MAs de grupos controles; y, (b) analizar macro investigaciones que consideran causas del RA. Walberg focaliza estudios de los psicólogos quienes entienden al AP como fenómeno psicológico, que puede alterarse por diseños experimentales rigurosos; y, que al producir hallazgos significativos, infieren causalidad debida a ellos. Advierte que conglomerados de estudios de control, su aplicación local, federal, nacional, internacional, pueden ayudar a la generalización de hallazgos: niveles educativos, currícula, localización y tamaño de escuelas, género, tiempo instruccional, tiempo bajo tutela familiar (0 a 18 años) para apoyar APs.

El fundamento de Walberg es econométrico y estima la calidad de la productividad en educación, sea a micro o macro nivel, transversal o longitudinal, por programas específicos: Educación Parvularia, Educación Especial, Brain-Based Education, Success for All, Título I, Recuperación de Lectura. A pesar de su elevado costo, varios de estos programas no tuvieron los impactos prometidos. Walberg nos advierte que los líderes educacionales han sido lentos para tomar decisiones sobre adoptar reformas productivas. Y, que la responsabilidad social (accountability) y la competencia, brindan incentivos para adoptar prácticas, programas y políticas más eficientes y efectivas (Walberg, 2003: 2-4). Cita a Coleman et al. -1966- quienes no encontraron diferencias significativas en los recursos escuela (gasto por alumno, tamaño de la clase) para explicar APs estudiantiles; sino más bien en el nivel socioeconómico cultural de sus familias (cf. Coleman, 1990). También se refiere al economista Boulding (1972: "*The schooling industry as a possibly pathological section of the American economy*"), quien sostiene que la economía educacional creció del 3% al 6% entre 1930-1970; sin embargo las escuelas fueron "notoriously unprogressive when it comes to productivity" (Coleman; y, Boulding en Walberg, 2003: 3).

Las categorías de métodos instruccionales o de la comunidad educativa que influyen APs, son presentadas en 5 tipologías con 64 TEs que se pueden derivar de las 36 notas de su Artículo, junto a 77 MAs consultados por Walberg: (a) 9 Factores de Productividad Educacional, con 9 TEs promedio de cobertura general, referidos a aspectos

psicológicos cuya importancia no está ordenada matemáticamente. Hay que rescatar como importantes la Cantidad y Calidad de la Instrucción y el Currículum del Hogar (Walberg, 2003; cf. Bloom, 1964, 1976; Kellaghan et al., 1993; Pizarro, 2023); (b) Efectos de la Estrategia Instruccional, con 9 T]Es promedio; (c) Efectos Selectos de la Calidad Instruccional, con 32 TEs promedio; (d) Influencias del Estudiante y su Familia, con 6 TEs promedio; (e) Posibles Influencias a nivel Escuela con 8 efectos promedio. Es decir, 64 delta Glass con amplitud +0,06 (Cooperación) y +1,61 unidades sigma (Identificando Semejanzas y Diferencias) (ver Tabla 2):

Categorías Meta-Analíticas	Tamaños de Efectos
(a) 9 Factores Productividad Educacional	
Aptitud Estudiantil:	
- Habilidad del Estudiante o Logros previos medido por Test Objetivos	0,92
- Desarrollo por Edad/Maduración	0,51
- Motivación / AutoConcepto según Tests de Personalidad o deseo de perseverar en las Tareas de Aprendizaje	0,18
Instrucción/Enseñanza:	
- Tiempo de Estudiantes comprometidos con sus Aprendizajes	0,47
- Calidad Instrucción, incluyendo Método y Contenido	0,18
Contextos Psicológicos:	
- Moral o Percepción del estudiante del Grupo Social de la Clase	0,47
- Ambiente del Hohar/Currículum del Hogar	0,36
- Grupo de Pares fuera de la Escuela	0,20
- Exposición minima tiempo de ocio a los Medios de Comunicación Másiva (especialmente TV)	0,20
(b) Efectos de Estrategia Intruccional	
- Identificando Semejanzas y Diferencias	1,61
- Resumiendo y Tomando Notas/Apuntes	1,00
Reforzando el Esfuerzo y otorgando Reconocimiento	0,80
- Tareas y Prácticas	0,77
- Representaciones No Lingüísticas: Mapas, Gráficos	0,75
- Aprendizaje Cooperativo	0,73
Estabeleciendo Metas y Dando Feedback	0,61
Generación y Prueba de Hipótesis	0,61
Activando el Conocimiento Previo	0,59
(c) Efectos Selectos de Calidad Instruccional	
(c1) Métodos Generales	
- Elementos de la Instrucción:	
- Pistas	1,25

- Refuerzo	1,17
- Correctivos Feedback	0,98
- Participación	0,88
Martery Learning	0,73
Instrucción/Enseñanza Asistida por Computadores:	
-Para Niños Educación Básica Inicial	1,05
- Para Niños Necesidades Edu. Especiales	0,66
Instrucción/Enseñanza:	
- Instrucción Directa	0,71
- Instrucción Comprensiva	0,55
Técnicas de Instrucción/Enseñanza:	
- Tareas Comentadas por el Profesor	0,83
- Tareas con Nota/Certificación	0,78
- Evaluación Frecuente	0,49
- Pretests	0,48
- Hacer Perguntas	0,40
- Establecer Metas	0,40
- Dar/Asignar Tareas	0,28
Gráficos Explicativos:	0,75
(c2) Métodos Específicos	
Enseñanza Lectura:	
- Entrenamiento Adaptativo para Velocidad Lectora	0,95
- Conciencia Fonémica	0,86
- Lectura por Repetición Oral	0,48
- Método Fonético	0,44
Enseñanza Escritura:	
Por Preguntas o Investigación	0,57
Por Pautas/Etapas/Escalas de Desarrollo	0,36
Por Combinación de la Frase	0,35
Programas Educación Temprana:	
Educación Parvularia	0,22 a 0,50
Kinder Día Completo v/s Medio Día	0,48
Agrupación Alumnos:	
Aceleración Alumnos con Talento	0,88
Por Tutorías	0,40
Perfeccionamiento/Desarrollo Profesores en Servicio:	
Feedback	0,70
Para Enseñanza de la Lectura	0,61
Microteaching	0,55
<hr/>	
(d) Influencias del Estudiante y Familia:	
- Conocimiento previo	1,43

- Motivación	0,73
--------------	------

Background Familiar:

- Ambiente del Hogar	1,42
- Ingreso Parental	0,67
- Ocupación Parental	0,42
- Educación Parental	0,38

(e) Posibles Influencias a nivel Escuela:

- Oportunidad para Aprender	0,88
- Tiempo	0,39
- Monitoreo	0,30
- Presión Académica/de Logro	0,27
- Participación Parental	0,26
- Clima de la Escuela	0,22
- Liderazgo	0,10
- Cooperación	0,06

Nota: Walberg advierte que los tamaños de efectos fueron medidos del mismo modo; aunque no son puros (causen efectos en una sola dirección).

Traducción libre: Raúl Pizarro Sánchez, Ph.D.

Tabla 2: Categorías Meta-Analíticas y Tamaños de Efectos

Investigaciones sobre Aprendizaje Visible (Hattie, 2009, 2012, 2017):

El académico neozelandés John A. C. Hattie ha trabajado en educación, investigación y evaluación de factores e indicadores explicativos de APs, Universidades de Auckland y Melbourne. Actualiza sus hallazgos MAs (2009) con aproximadamente 80 millones de estudiantes, más de 800 meta-análisis y 50.000 investigaciones. Hattie (2009) presenta en su Apéndice A (MAs por tema, páginas 263-296) sus 826 MAs y TEs d Cohen con extremos fluctuando entre +2,87 para Music as Reinforcement (página 284); y, $d=-0,65$ para Effects of Whole Language Instruction (página 278).

En su libro “Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning” (2012), presenta en Apéndice B (The 900+ MAs, páginas 212-265) sus 931 MAs y efectos d Cohen. Incorpora a sus previos 815 TEs (2009) otros 116 MAs y efectos, oscilando entre +3,10 sigmas para Self-Assessment of College Grade Point Average (página 213), y, $d=-0,61$ para Gender on Ego Enhancement (página 217). En sus libros y apéndices se aprecian autores diversos para las mismas temáticas, años, tópicos específicos, cantidad de investigaciones dentro de cada MA, y TE d Cohen.

En 2017 presenta 252 efectos Cohen para 1.200 MAs. Todo este esfuerzo para contestar ¿qué es lo que más sirve en educación?: lograr obtener eficiencia, eficacia, y efectividad educativas. Sus temáticas han sido 6: estudiante, familia, escuela, curriculum, profesor, maneras de enseñar (Hattie, 2009, 2012, 2017). A pesar de que casi nunca se

colocan TEs experimentales negativos en los catálogos, varios de los de Hattie 2017 son esperables_(ver Tabla 3):_

Factores explicativos de Aprendizajes	Efectos d Cohen
Eficacia Colectiva de Profesores	1,57
Notas Educativas Auto-Informadas	1,33
Expectativas Profesor por Aprendizajes de sus Alumnos	1,29
Análisis de Tareas Cognitivas	1,29
Respuesta a Intervenciones	1,29
Programas Piagetanos	1,28
Método Jigsaw	1,20
Programas de Cambio Conceptual	0,99
Habilidad Previa	0,94
Estrategia para Integrar con Conocimiento Previo	0,93
Auto-Eficacia	0,92
Credibilidad Profesor	0,90
Revisión Lecciones via MicroTeaching-Video	0,88
Estrategias para Transferir	0,86
Método de Discusión en Clases	0,82
Scaffolding (generación de proyectos, base de datos)	0,82
Práctica Deliberada	0,79
Resumen	0,79
Esfuerzo	0,77
Intervenciones Niños Necesidades Especiales Aprendizajes	0,77
Mnemotécnicas	0,76
Planificación y Predicción	0,76
Programas Lectura Repetitiva	0,75
Claridad del Profesor	0,75
Evaluación y Reflexión	0,75
Elaboración y Organización	0,74
Enseñanza Recíproca	0,73
Entrenarse/Actuación/Dramatización y Memorización	0,72
Programas Instrucción Comprensiva para Profesores	0,72
Ayudando a Buscar Información	0,70
Instrucción Fonética	0,70
Feedback/Retroalimentación	0,69
Enfoque y Motivación Profundos	0,68
Independencia de Campo	0,68
Programas Aceleración	0,68
Aprendiendo Metas versus No Metas	0,68
Enseñando Solución de Problemas	0,68

Destacando y Transformando	0,66
Mapas Conceptuales	0,64
Programas de Vocabulario	0,62
Establecer Estándares para AutoEstima	0,62
Programas de Intervención Conductual	0,62
Programas Creatividad	0,62
Profesores que No Etiquetan a sus Alumnos	0,61
Instrucción Directa	0,60
Práctica Focalizada versus Masiva	0,60
Estrategias MetaCognitivas	0,60
Enseñanza Secundaria y Rendimiento Académico Universitario	0,60
Programas Matemáticas	0,59
Desafiando Metas Apropiadamente	0,59
Programas de Deletreo	0,58
Programas de Estimulación Tactil	0,58
Estrategia de Monitoreo	0,58
Aprendizaje de Servicios	0,58
Trabajando para Fortalecer la Memoria	0,57
Mastery Learning	0,57
Estrategias de Enseñanza Explícita	0,57
Tecnologías con Niños Necesidades Especiales	0,57
Comparación Niños Pre-Término v/s de Bajo Peso al Nacer	0,57
Concentración/Persistencia/Participación	0,56
Rendimiento Académico Previo	0,55
Programas Percepción Visual	0,55
Auto-Verbalización y Auto-Preguntarse	0,55
Aprendizaje Colaborativo v/s Individual	0,55
Tecnología en otras Disciplinas Curriculares	0,55
Métodos de Video Interactivos	0,54
Práctica de Tests	0,54
Programas Segunda/Tercera Oportunidad	0,53
Programas de Enriquecimiento	0,53
Influencias Positivas de Pares	0,53
Tutoría de Pares	0,53
Aprendizaje Cooperativo v/s Aprendizaje Competitivo	0,53
Dinámica Positiva Familia	0,52
Estatus Socioeconómico	0,52
Relaciones Profesor-Alumno	0,52
Estrategias de Auto-Regulación	0,52
Guardando Registro	0,52
Programas de Juegos	0,50

Participación Parental	0,50
Tomar Apuntes	0,50
Subrayando y Destacando	0,50
Calificaciones Alumno y Calidad Profesores	0,50
Tiempo en la Tarea	0,49
Programas Ciencias	0,48
Efectos Generales de la Escuela	0,48
Intenciones/Motivaciones por Metas/Logros Claros	0,48
Proveyendo/Aplicando Evaluación Formativa	0,48
Haciendo Preguntas	0,48
Sistemas Inteligentes de Tutorías	0,48
Programas de Comprensión	0,47
Programas de Curricula Integrados	0,47
Aprendizaje en Pequeños Grupos	0,47
TICs	0,47
Valor Percibido de Tarea-s	0,46
Hábitos de Estudios	0,46
Edad Relativa dentro de un Curso	0,45
Programas Escritura	0,45
Imaginería	0,45
Enseñanza Inductiva	0,44
Intervenciones a Edad Temprana	0,44
Tecnología con Estudiantes Educación Básica	0,44
Fuerte Cohesión de Aula	0,44
Logrando Enfoque y Motivación	0,44
Expectativas Profesores	0,43
Filosofía en las Escuelas	0,43
Exposición a la Lectura	0,43
Estrategias/Destrezas de Comunicación de la Enseñanza	0,43
Tamaño de Clase (600-900 Alumnos Secundaria)	0,43
Programas de Aventuras Fuera del Colegio	0,43
Motivación	0,42
Reduciendo Ansiedad	0,42
Organizadores Conductuales/de Comportamiento	0,42
Tecnología en la Escritura	0,42
Interrogación Elaborativa	0,42
Tecnología con Estudiantes Universitarios	0,42
Auto-Concepto Positivo	0,41
Programas Desarrollo Profesional	0,41
Creatividad y Rendimiento Académico (RA)	0,40
Aprendizaje Cooperativo	0,40

Orientación por Metas/Motivación de Logros	0,40
Enseñanza basada en Preguntas	0,40
Programas Fuera de la Escuela	0,40
Programas Destrezas Sociales	0,39
RA Secundario y Desempeño Carrera Profesional	0,38
Programas Artes/Teatro	0,38
Intervenciones en Curriculum de la Carrera Profesional	0,38
Programas Música	0,37
Teléfonos Mviles	0,37
Ejemplos Operativos/Reales/Trabajados	0,37
Programas Bilingües	0,36
Enseñanza Centrada en el Estudiante	0,36
Actitud hacia Dominios de Contenido	0,35
Efectos Consejería/Orientación	0,35
Gestión de Clases	0,35
Juegos/Estimulaciones	0,35
Enseñanza Ajedrez	0,34
Programas Motivación/Carácter	0,34
Reduciendo Comportamientos Disruptivos	0,34
Arendizaje Colaborativo	0,34
Enseñando Pensamiento Creativo	0,34
Amenaza Estereotipo	0,33
Tecnología en Matemáticas	0,33
Tratamiento con Drogas de Trastorno Hiperactividad con Déficit Atencional	0,32
Directores/Líderes Escuelas	0,32
Clima Escuela	0,32
Efectos del Profesor promedio	0,32
Ayudas Complementarias	0,32
Sistemas Externos de Auditoría Social	0,31
Considerando Estilo de Aprendizaje	0,31
Material Manipulativo de Matemáticas	0,30
Agrupamiento Habilidad Alumnos Destacados/Talentosos	0,30
Enseñando/Entrenando Técnicas de Tomar Pruebas	0,30
Tecnología con Alumnos Enseñanza Secundaria	0,30
Técnicas de Mindfulness/Atención Plena	0,29
Visitas al Hogar	0,29
Tareas para la Casa	0,29
Tecnología en Lectura/Alfabetización	0,29
Herramientas Digitales y En Línea	0,29
Programas Comportamiento Cognitivo	0,29
Desegregación	0,28

Programas Educación Parvularia	0,28
Programas Mejoramiento Escuela Completa/Holística	0,28
Uso Calculadoras	0,27
Enfoque Integrado de Género/Inclusión	0,27
Atributos de Personalidad Estudiante	0,26
Ejercicios/Relajación	0,26
Falta de Enfermedad	0,26
Experiencias Curriculares Fuera de la Escuela	0,26
Tutores Voluntarios	0,26
Aprendizaje Basado en Problemas	0,26
Uso Power Point	0,26
Pasión-Perseverancia (Grit) Incrementado v/s Pensamiento de Entidad	0,25
Cuidado Adoptado v/s No Adoptado	0,25
Escuelas Religiosas	0,24
Aprendizajes Competitivos v/s Individualistas	0,24
Familias Intactas (2 Padres)	0,23
Escuelas de Verano	0,23
Atributos Personalidad Profesor	0,23
Instrucción/Enseñanza Individualizada	0,23
Instrucción/Enseñanza Programada	0,23
Tecnología en Ciencias	0,23
Habilidad Verbal Profesor	0,22
Clickers/Tecleras/Juegos	0,22
Métodos Visuales/AudioVisuales	0,22
Finanzas	0,21
Reduciendo Tamaño Clase	0,21
Enseñanza Basada en el Descubrimiento	0,21
Tecnología en Pequeños Grupos	0,21
Programas Apoyo Universitario	0,21
Práctica Intercalada	0,21
Programas Extra Curriculares	0,20
Padres Comprometidos/Participantes v/s No Comprometidos	0,20
Interacciones Aptitud-Tratamiento	0,19
Enfoque Aprendizajes Basados en Jerarquías	0,19
Team Teaching	0,19
Agrupamiento Estudiantes dentro del Aula	0,18
Aprendizaje Basado en páginas Web	0,18
Falta de Stress	0,17
Computador Personal	0,16
Otra Estructura Familiar	0,16
Programas Familia-Escuela	0,16

Programas Combinación de Frases	0,15
Apoyo a Autonomía Parental	0,15
Educación a Distancia	0,13
Jornada Diurna v/s Tarde	0,12
Auto-Identidad Étnica Positiva	0,12
Programas Delincuencia Juvenil	0,12
Programas Selección de Escuelas	0,12
Focalización de Alumnos-Escuelas/Inclusión	0,12
Mentorías	0,12
Programas Entrenamiento Profesores Jóvenes/Nuevos	0,12
Tipos Diferentes de Testing	0,12
Conocimiento Específico Profesor por su Especialidad	0,11
Diversa Conformación del Cuerpo Estudiantil	0,10
Música de Fondo	0,10
Diversidad/Paralelismo de Cursos	0,09
Escuelas Charter (públicas e independientes/autónomas)	0,09
Modificando Horarios/Calendarios de Escuelas	0,09
Conformación Única del Cuerpo Estudiantil	0,09
Género y Aprendizaje	0,08
Programas Percepción Motora	0,08
Escuelas de un solo Sexo/Mixta	0,08
Intervenciones en Escuelas Secundarias	0,08
Dominio de Metas	0,06
Enfoque Lenguaje Total/Comprensivo	0,06
Vivir en Residencias Universitarias	0,05
Salario Profesores por Desempeño	0,05
Amamantamiento Directo por la Madre del Bebé	0,04
Clases Multi Grado/Edad	0,04
Humor	0,04
Empleo/Ocupación Padres	0,03
Control Estudiantes sobre el Aprendizaje	0,02
Trasfondo Cultural/Background No Inmigrante	0,01
Clases Abiertas v/s Tradicionales	0,01
Tecnología en Educación a Distancia	0,01
Metas de Competencias/Actuaciones	-0,01
Efecto Vacaciones de Verano	-0,02
Falta de Sueño	-0,05
Motivación Esporádica	-0,11
Ayuda de Bienestar Social/Estatal de la Familia	-0,12
Destinación Militar Parental	-0,16
Televisión	-0,18

Estudiantes con Desagrado	-0,19
Suspensión/Expulsión de Estudiantes	-0,20
Uso Dialecto no Estándar	-0,29
Retención (Estudiantes Atrasados)	-0,32
Castigo Corporal en el Hogar	-0,33
Trasladándose entre Escuelas	-0,34
Depresión	-0,36
Aburrimiento	-0,49
Sordera	-0,61
Trastorno Atencional con Hiperactividad	-0,90

Nota: Traducción libre del autor de este Ensayo.

Tabla 3: Factores explicativos de Aprendizajes.

Hattie (2009) advierte acerca de los condicionantes de los TE. Más que establecer lo que funciona, delimitan los contextos donde tal efectividad opera. Pueden ser transversales o longitudinales, permiten comparar alumnos/grupos, analizan factores que afectan APs y RAs, actualizan/iluminan políticas educativas públicas y privadas. Respecto de interpretaciones de los TEs, nosotros usamos deltas Glass (cf. Bloom, 1984; Walberg, 2003). Al igual que el test d de Cohen (cf. Hattie, 2009, 2012, 2016, 2017; y, Glass 2016, quien siendo el padre del MA y del delta Glass, cita a Hattie 2009). El TE g_i de Hedges usa sigma ponderado promedio. Tests d y g_i pueden inducir a error cuando los sigmas de ambos grupos son muy distintos, especialmente al considerar puntajes ganancias. El delta Glass es más exigente al usar el sigma del grupo control. En cuanto a tamaños y utilidad educativa de los TE, Hattie usa el margen +0,4 a +1,2 como deseables (Hattie, 2009: 18-19). Nosotros el margen +0,31 a +0,8 sigmas (Pizarro, 2023). A su vez, Rice & Harris (2005: 617) citando a Cohen: TE pequeño $d=+0,2$; mediano $d=+0,5$; grande $d=+0,8$ (r.biseriales equivalentes +0,1; +0,3; +0,5).

Cien Años de Investigación: Aspiraciones Prudentes (Glass, 2016)

El investigador norteamericano Gene V. Glass, padre del MA, al analizar “*Cien años de Investigación: Aspiraciones prudentes*” (2016), establece que el MA es único como contribución empírica diversa en educación. Su fundamento es cuantitativo, estadístico y meta-analítico (1976, 2016) aplicado a Psicología y Ciencias Sociales. Junto a Educación, su creación MA ha sido aplicada en Psicoterapia y Ciencias Médicas. Glass ha sido académico de Arizona State University, University of Colorado-Boulder y San José State University. En su artículo cita a Hattie (2009) quien sintetizó más de 800 MA sobre AP con más de 50.000 investigaciones implicadas (Hattie en Glass, 2016) (ver Tabla 4):

Estrategias sobre RA	TE Cohen Promedio
Evaluación Formativa	0,90
Aceleración	0,88
Enseñanza Recíproca	0,74
Desarrollo Profesional	0,62
Enseñando a Solucionar Problemas	0,61
Sin Etiquetar Alumnos	0,61
Instrucción Fonética	0,60
Instrucción Directa	0,59
Mastery Learning	0,58
Tutoría de Pares	0,54
AP. Cooperativo v/s AP Competitivo	0,54
Aprendizaje en Pequeños Grupos	0,49
Programas de Edu. Parvularia	0,45
Instrucción Asistida por Computadores	0,37
Tarea para la Casa	0,29
Escuelas de Verano	0,23
Tamaño de la Clase	0,21
Lenguaje Total	0,06
Clase Abierta v/s Clase Tradicional	0,01

Nota: Traducción libre del autor de este Ensayo.

Tabla 4: Adaptación TE Cohen de Hattie 2009 por Glass 2016

Glass recuerda que el primer MA masivo en educación se realizó con el tema Tamaño de la Clase y RA. Y, que una versión estructurada de los MA la realizaron Hedges & Olkin (1985). Menciona que algunos críticos del MA lo tildaban de “mega silliness”, “mixing apples and oranges”, “too lumpy”. Glass advierte que por lo común el promedio de los TE es menor que la variabilidad de ellos. Que los grupos Controles son vagamente descritos (comparación entre Instrucción Asistida por Computadores –CAI- y Dirigida por Profesores -TLI-, con solo 25 estudios, por ejemplo). Al igual que las intervenciones experimentales y los promedios de RA tomados de diversas fuentes.

Concuerda con Hattie en cómo la investigación educacional puede guiar a su práctica diaria (Glass, 2016: 69-72). Es decir, más que aspirar a que la educación tenga rango científico, lo que importa es que tengamos buenos métodos/prácticas educativas para promover AP substantivos en los niños-as de nuestras escuelas.

DISCUSIÓN

Pasamos (Educación Parvularia => Universidad) 8 horas diarias por casi 25-30

años educándonos formalmente. Al intervenir nuestra cultura, nuestra calidad de vida intelectual, educativa, social puede aumentar si consideramos estos MAs y TEs. Como sabemos, esta inversión debe comenzar con pequeños (0-10 años) para que su estabilidad sea altamente proyectiva, con significativos réditos culturales, educativos, económicos. Los 4 CCE presentados así lo pretenden.

Falta en los MsA presentados las síntesis reales entre métodos y fuentes educativas. Sea integrando métodos como grupo-s aparte, o, usando diseños factoriales completamente al azar=DFCA: para efectos principales (A o B), simples (A o B por algún tratamiento), de interacción (AB) con efectos que pueden ser fijos o no (Pizarro, 1991; Kirk, 1993; Pizarro et al., 1997, 1998, 2002, 2023). Por ejemplo, DFCA 2 x 2 integrando Calidad Familiar con Calidad Escuela vía Mastery Learning (ML en celda 4: a2=Curriculum del Hogar Mejorado intersectado por b2=MLgrupal de Bloom). O, DFCA 2 x 3 con Calidad Familiar y Automaticidad en Lectura -celda 6) (ver Figuras 1 y 2; Pizarro, 1991):

		Calidad de la Escuela (B)	
		Tradicional (b1)	Mastery Learning (b2)
Curriculum del Hogar (A)	No Mejorado (a1)	C1	C2
	Mejorado (a2)	C3	C4

Figura 1: DFCA 2 x 2 Familia y Escuela.

		Calidad de la Escuela (B)		
		Fonético6 (b1)	Tradicional (b1)	Mastery Learning (b2)
Curriculum del Hogar (A)	No Mejorado (a1)	C1	C2	C3
	Mejorado (a2)	C4	C5	C6

Figura 2: DFCA 2 x 3 Familia y Automaticidad en Lectura.

Un problema serio que tienen los MAs con miles de investigaciones y cientos de MAs componentes (Walberg, 2003; Hattie, 2009, 2012, 2017), es que al compararlos con otros MAs, a veces se pierde el criterio comparativo. Algunas etiquetas de estrategias educativas incluyen ideas similares pero distintas. Por ejemplo, Walberg presenta TEs para Calidad de la Instrucción en sus 4 componentes para cualquier metodología educacional, instruccional, educativa: pistas, participación, correctivos-feedback, refuerzo (cf. Bloom, 1976; Anania, 1982; Burke, 1984; Pizarro, 1991). Análogamente, los promedios Mastery Learning (ML) no advierten ni duración, ni menos tipo de ML: PSI de Keller, TAI de Slavin, Grupal de Bloom, Lebanon, New Canaan. El ML grupal de Bloom se aplicó durante las décadas 70-

90 en 42 países, Corea del Sur incluido. En Chile lo hemos aplicado preferentemente en Matemáticas, Gramática y Ciencias (UPLACED, 2013-2016). Más actualizadamente, en Lírica con un estupendo y significativo TE de Glass $+0,68$ unidades sigmas (Toro, 2020). También para enseñar y analizar evaluación de Aps (Pizarro, 2023). Ha tenido TEs desde 0,49 a 1,04 en los niveles universitario y básico. Ello es muy diferente al TE promedio de Slavin en 1987 para solo 7 estudios ($d=0,04$). Usó mezcla entre MA y de la Mejor Síntesis, tests formativos diagnósticos y con varias aplicaciones, comparó RA diferentes con TE muy bajos para tests estandarizados Pizarro, 1991). La abundancia substantiva, estadística, MA y TE refuta a Slavin: Bloom, 1968, 1972, 1984, 1987, 1988; Airasian et al., 1973; Froemel, 1980; Leyton, 1984; Cabezón, 1984; Block, 1985; Avalos, 1986; Guskey & Pigott, 1988; Pizarro, 1988, 1991, 2018, 2023; Kulik et al., 1990; Guskey, 1997, 2013; Shulman, 2000; Eisner, 2002; Walberg, 2003:3-4; Hattie, 2009:170-171, 224. Hattie 2009:170 coloca estándar ML promedio $+0,58$ sigmas. Lo mismo ocurre con la Tutoría al comparar a Bloom con Glass \Rightarrow desafíos educativos para clarificar teoría-s educativa-s y aplicaciones a micro y macro nivel, estática o longitudinalmente.

Existen temas recientes en educación –aunque no en otras especialidades científicas y tecnológicas- como neurociencias, talentos, inteligencias múltiples, habilidades blandas, realidad aumentada, inteligencia artificial, robótica, minería de datos, pandemia, etc., que no han sido analizados intensamente aún por CCE. Como los MAs pretenden establecer tendencias, hay algunos estudios secundarios y MAs que han considerado 30-100 años de cobertura investigativa/evaluativa: diferencias individuales y APs, ansiedad de pruebas, aptitud/contenido curricular y predicción éxito académico universitario (Bloom, 1972, 1976, 1985; Hembree, 1988; Atkinson & Geiser, 2009). Notable es el caso de las inteligencias múltiples, desarrollo de talentos, habilidades blandas. Estas 3 variables son alterables principalmente desde 0 a 10 años de edad, para promover y lograr altas calidades y equidades (Block, 1985; Eisner, 2002; Guskey, 2013; Pizarro, 2023).

A Bloom lo tildaron de rebelde: “the man who ruined American education”, tipo “educational Karl Marx” (Chance, 1987: 40); por no ser populista y estar contra el “back-to-basics movement in education”, los estándares mínimos y el fracaso escolar. Prefirió promover su justo opuesto anormativo. La tradición más la innovación educacional son muy deseadas; pero, muchas veces no comprendidas y menos logrables sin rigor, tiempo, mérito y parsimonia. Ningún país ha logrado estos saltos culturales, educativos y económicos en 4-6 años. Comúnmente, requieren aproximadamente 30-40 años (cf. Tyler en Madaus & Stufflebeam, 1989; Bloom, 1981; Schiefelbein & Wolff, 1993; Pizarro, 2018).

Las más apropiadas gestiones, decisiones y políticas educativas públicas y privadas en Educación requieren no solo analizar, sintetizar y evaluar los MAs y TEs; sino, realizarlos cubriendo sus etapas de conducción investigativa. También, poder interpretarlos de modo justo, pertinente, válido, confiable, creíble y representativo. Obviamente, piden rigor, parsimonia, tedio y bastante tiempo en su conducción e informe. Estas lecturas inteligentes,

tendenciales (MAs, TEs, CCEs) debieran ser profusamente enseñadas en Pedagogías y Educación (pre y post grado).

REFERENCIAS

Airasian, W. P., Bloom, S. B., & Carroll, B. J. (1973). *Dominio integral del aprendizaje. Teoría y práctica (Tomos I y II)*. Editor Pedagógico: Mario Leyton Soto. Traducción: María Angélica Palavicino. Santiago de Chile: MINEDUC-OEA-CPEIP, Documento No. 10.302.

Anania, A. J. (1982). *The effects of quality of instruction on the cognitive and affective learning of students*. (Doctoral dissertation, University of Chicago, 1981). Dissertation Abstracts International, 42, 4269A.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessment: A revisión of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

Atkinson, C. R., & Geiser, S. (2009). Reflections on a century of college admissions tests. *Educational Researcher*, 38(9), 665-676.

Avalos, C. (1986). *Improving student learning by using advance organizers and organizers at the middle of each textbook chapter*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.

Becker, S. G. (1981). *A treatise on the family*. Cambridge: Harvard University Press.

Ben-Shahar, T. (2009). *Even happier: A gratitude journal for daily joy and lasting fulfillment*. New York: McGraw Hill Companies.

Berns, M. R. (2007). *Child, family, school, community (7th ed.)*. Canada: Thomson Wadsworth.

Block, H. J. (1985). Beliefs systems and mastery learning. *Outcomes*, Winter, 4(2), 1-11.

Bloom, S. B. (Ed.) (1956). Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company, Inc.

Bloom B. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: John Wiley and Sons.

Bloom, S. B. (1972). Innocence in education. *Evaluation Comments*, 8, 1-14.

Bloom, S. B. (1976). Human characteristics and school learning. New York: McGraw-Hill

Bloom, S. B. (1984). The 2-Sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one to one tutoring. *Educational Researcher*, 13(6), 4-16.

Bloom, S. B. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine.

Bloom, S. B. (1986). The hands and feet of genius. *Educational Leadership*, 43(5), 70-77.

Bloom, S. B. (1987). A response to Slavin's mastery learning reconsidered. *Review of Research in Education*, 1987, 57(4), 507-508.

- Bloom, S. B. (1988). Helping all children learning well in elementary school and beyond. *Principal*, 67(4), 12-17.
- Burke, A. J. (1984). *Students' potential for learning contrasted under tutorial and group approaches to instruction*. (Doctoral Disseertation, University of Chicago, 1983). Dissertation Abstracts International, 44, 2025A.
- Cabezón, E. (1984). *The effects of marked changes in student achievement pattern on the students, their teachers, and their parents. The Chilean case*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.
- Campbell, T. D., & Stanley, J. (1974). *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Chance, P. (1987). Master of mastery. *Psychology Today*, 21(4), 42-46.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Coleman, S. J. (1990). *Equality and achievement in education*. Colorado: Westview Press.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunder, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers. The roots of success and failure*. New York: Cambridge University Press.
- Eisner, W. E. (1991). What really counts in schools. *Educational Leadership*, 48(5), 10-17.
- Epstein, L. J. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: Estudios y prácticas*. Santiago de Chile: Fundación CAP.
- Escalante, J. (1989). On creating ganas: A conversation with Jaime Escalante. *Educational Leadership*, 46(5), 46-47.
- Foliaco, R. G., Pizarro, S. R., Simbaqueva, G. A., Morales, G. D., Santanilla, P. M., Martínez, R. J., Moreno, T. A., & Tamayo, H. O. (2006). Indices de riesgo educativo (IREs). *Revista Educación y Educadores*, Universidad De La Sabana, Colombia, 9(2), 1-22.
- Froemel, J. (1980). *Cognitive entry behaviors, instructional conditions and achievement. A study of their interrelationships*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, H. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Simon & Schuster.
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Ediciones Piados Ibérica, S.A.
- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M., & Damon, W. (2001). *Good work. When excellence and ethics meet*. New York: Basic Books.
- Glass, G. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5(10), 3-8.

Glass, V. G. (2016). One hundred years of research: Prudent aspirations. *Educational Researcher*, 45(2), 69-72.

Guskey, R. T. (1997). *Implementing mastery learning* (2nd Ed.). New York: Wadsworth Publishing Company.

Guskey, R. T. (2013). Defining student achievement. En, J. Hattie & E. Anderman (eds.), *International guide to student achievement*(pp.3-6), New York: Routledge.

Guskey, T. R., & Pigott, T. D. (1988). Research on group-based mastery learning programs: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 81(4), 197–216.

Hattie, A. C. J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.

Hattie, A. C. J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York, NY: Routledge.

Hattie, A. C. J. (2017). Hattie ranking of effect sizes. <http://www.visible-learning.org/2016/04/hattie-ranking-backup-of-138-effects/>

Hattie, A. C. J., & Anderman, E. M. (eds.)(2013). *International guide to student achievement*. New York, NY: Routledge.

Heckman, J. J. (2012-2013). Hard evidence on soft skills. *Focus*, Fall/Winter, 29(2), 2-9.

Hedges, V. L. & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. New York: Academic Press.

Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 38(1), 47-77.

Husen, T., & Tuijnman, A. (1991). The contribution of formal schooling to the increase in intellectual capital. *Educational Researcher*, 20(7), 17-25.

Janhom, S. (1984). *Educating parents to educate their children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.

Kellaghan, T., Sloane K., Alvarez, B., & Bloom, S. B. (1993). *The home environment and school learning*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

Kirk, E. R. (1995). *Experimental design: Procedures for the behavioral sciences* (3rd. ed.). California: Brooks/Cole Publishing Company.

Kulik, C. C., Kulik, A. J., & Bangert-Drowns, L. R. (1990). Effectiveness of mastery learning programs: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 60(2), 265-299.

Marzano, J. R. (2004). *Building background knowledge for academic achievement: Research on what works in schools*. Baltimore: ASCD.

Madaus, F. G., & Stufflebeam, D. (eds.) (1989). *Educational evaluation: Classic works of Ralph W. Tyler*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Nunnally, C. J., & Bernstein, J. I. (1995). *Teoría psicométrica* (3ª. ed.). México: McGraw- Hill.

Pizarro, S. R. (1988). Meta-análisis sobre mastery learning reconsiderado de Slavin. *Revista La Educación, OEA*, 65, 20-28.

Pizarro, R. (1991). *Quality of instruction, home environment and cognitive achievement*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.

Pizarro, S. R. (1994). Educational quality, curriculum of the home and math achievement. *The Sixth Annual International Roundtable on Families, Communities, School and Children's Learning*, April 4, New Orleans, USA. And, *The First European Roundtable on Families, Communities, Schools and Children's Learning*, September 7, Faro, Portugal. **Proyecto FONDECYT 1930223, UPLACED, 1993.**

Pizarro, S. R. (2008). Indices de Riesgo Educativo (IREs). Ponencia en el *Foro Departamental sobre Evaluación Educativa, Gobernación de Educación*, Departamento de Cundinamarca, 14 de Agosto, 2008, Teatro Antonio Nariño, Bogotá, Colombia.

Pizarro, S. R. (2008). Sistemas educativos formales y efectos Mateo, Regresivo y Robin Hood. *Boletín de Investigación Educativa*, Pontificia Universidad Católica de Chile, 23(2), 13-38.

Pizarro, S. R. (2018). Eduvisionando y edumisionando Chile 2017-2057: Algunos desafíos experimentales, ejecutivos y políticos. *Revista Foro Educativa, UCSH*, 30, 101-119.

Pizarro, S. R. (2023): Evaluación de mastery learning. Ponencia presentada en el XI Congreso Internacional de Tecnologías, Innovación, Ciencias e Investigación, CITICI2023, Cartagena de Indias, Colombia, 22-24 de Mayo 2023.

Pizarro, S. R. (Ed. 2023). Benjamin S. Bloom en educación: Aprendizajes de elevadas calidades y equidades. Viña del Mar, Chile: EV Síntesis y Excelencias Educativas.

Pizarro, S. R. & Clark, L. S. (2007). Static and dynamic influences of multiple intelligences, curriculum of the home, interests, self-esteems, previous learning factors on current learning. *88th. Annual Conference of The American Educational Research Association*, April 9-14, 2007, Chicago, USA. **Proyecto FONDECYT No. 1040251, UPLACED, 2003.**

Rice, E. M., & Harris, T. H. (2005). Comparing effect sizes in follow-up studies: ROC, Cohen's and r. *Law and Human Behavior*, 29(5), 615-620.

Schiefelbein, F. E., & Wolff, L. (1993). Repetición y rendimiento inapropiado en escuelas primarias de América Latina: Magnitudes, causas, relaciones y estrategias. *Boletín Proyecto Principal de Educación*, 30, 17-50.

Schultz, W. T (1981). *Investing in people: The economics of population quality*. Berkeley: University of California Press.

Shearer, C. B. (2008). *Creating extraordinary teachers*. USA: Greyden Press.

Siegel, J., & Shuaghnessy, F. M. (1994). An interview with Howard Gardner: Educating for understanding. *Phi Delta Kappan*, 75(7), 563-566.

Thalheimer, W., & Cook, S. (2002). How to calculate effect sizes from published research. A: A simplified methodology.<http://www.worklearning.com> (Fecha de consulta: febrero 29 de 2020).

Toro, P. N. (2020). *Efecto de mastery learning en el rendimiento académico lector de estudiantes de primer año medio, Valparaíso*. Tesis Magister en Evaluación Educacional, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (UPLACED), Chile.

Tyler, W. R. (1981). An interview with Ralph Tyler. En, G. F. Madaus & D. Sufflebeam, *Educational evaluation: Classic works of Ralph W. Tyler (1989)*. Entrevista conducida por Jeri Ridings Nowakowski en el The Evaluation Center, College of Education, Western Michigan University (pp. 243-272). Boston, Kluwer Academic Publishers.

U.S. Department of Education (1986). *What works: Research about teaching and learning*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

Visión Mundial Colombia (2009). *Informe técnico final del proyecto erradicación del trabajo infantil ejecutado por Visión Mundial Colombia en convenio con el Departamento del Trabajo de los Estados Unidos-USDoL*. Bogotá: Visión Mundial Colombia, Proyecto ETI.

Walberg, J. H. (2003). *Improving educational productivity*. Washington, DC: Institute of Education Sciences.

Weber, E. (2008). *MITA strategies in the classroom and beyond*. Pittsford, NY: MITA International Brain Based Center.

HÁBITOS DE ESTUDIO: UN CAMINO HACIA LA AUTONOMÍA ESTUDIANTIL

Data de aceite: 03/08/2023

Arianna Geovanna Cadena Morales

Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo – PUCESD, Santo Domingo - Ecuador

Andrea Mishell Masapanta De Jesús

Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo – PUCESD, Santo Domingo - Ecuador

Edgar Efraín Obaco Soto

Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo – PUCESD, Santo Domingo - Ecuador

Conbrach de 0,73; las técnicas de análisis de datos se basaron en la estadística descriptiva. Como resultados se obtuvo un rendimiento académico medio y que los hábitos de estudio se encuentran en un nivel medio que están en proceso de desarrollo, siendo la dimensión “Forma de estudio” la de mayor puntuación positiva (81,4%) y la dimensión “Acompañamiento al estudio” la de menor puntuación positiva (48,8%). Se concluye que dichos estudiantes poseen un nivel medio con tendencia positiva en el proceso de desarrollo de hábitos de estudio, en espera de su futura consolidación y progreso al logro de la autonomía en el aprendizaje.

PALABRAS-CLAVE: Autonomía; Estudiante; Hábitos de Estudio.

STUDY HABITS: A PATH TOWARD STUDENT AUTONOMY

ABSTRACT: The aim of the work was to determine the level of development of study habits that 5th grade students have in the formation of their autonomy in learning. It was carried out with a quantitative approach, a non-experimental design, and the scope of the research was descriptive, the sample was integrated by 80 students.

RESUMEN: El trabajo tuvo como objetivo determinar el nivel de desarrollo de hábitos de estudio que tienen los estudiantes de 5to EGB en la formación de su autonomía en el aprendizaje. Se realizó con un enfoque cuantitativo, un diseño no experimental, y el alcance de la investigación fue descriptiva, la muestra estuvo integrada por 80 estudiantes. Para el levantamiento de la información se utilizó el test con el inventario de hábitos de estudio CASM 85, y un test de rendimiento académico basado en las pruebas Ser Estudiante del Instituto Nacional de Evaluación con un Alfa de

For the information gathering, the test with the CASM 85 study habits inventory was used, and an academic performance test based on the Being a Student tests of the National Evaluation Institute with a Cronbach's Alpha of 0.73; the data analysis techniques were based on the descriptive statistics. As results, we obtained an average academic performance and that the study habits are at an average level and are in the process of development, being the dimension "Form of study" the one with the highest positive score (81.4%) and the dimension "Accompanying the study" the one with the lowest positive score (48.8%). It is concluded that these students have an average level with a positive tendency in the process of development of study habits, waiting for their future consolidation and progress in achieving autonomy in learning.

KEYWORDS: Autonomy; Student; Study habits.

IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Los estudiantes mayormente conservan un rendimiento mínimo, concibiendo una incógnita hacia el aprendizaje y sus hábitos escolares, hecho que se exterioriza en no llevar materiales para el desarrollo de la clase, incumplir con las tareas, no prestar atención al educador, e inclusive no prepararse para un examen; etiquetado como vago, sin reflexionar en que se debe interiorizar en las capacidades que puede poseer, fortalecerlas o desarrollarlas desde las condiciones adecuadas en su estudio.

SÍNTESIS Y APLICACIONES PRÁCTICAS

- Forma de estudio con mayor puntuación. Prioridad a procesos/retroalimentaciones, averiguando falencias o fortalezas en el estudio.
- Acompañamiento al estudio con menor puntuación. Influir a los discentes hacia el autoestudio.

INTRODUCCIÓN

Los hábitos de estudio son un aspecto fundamental en la formación académica, profesional y personal del ser humano, y que además está comprobado que es uno de los factores que potencializan o disminuyen el proceso de adquisición de los aprendizajes y, por tanto, la autonomía en el estudiante, como lo expone García (2019):

Se comprobó una relación entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico en estudiantes de primaria en las cuatro asignaturas básicas, a un nivel de incremento en notas del 4%. Esto indica, que los hábitos de estudio son indispensables para mejorar el rendimiento académico. (p.13).

Es por ello, que la investigación se encamina a contemplar los hábitos de estudio como facilitadores de la autonomía estudiantil, desde la constancia e iniciativa del niño por querer aprender, ya que es quien ocupa el papel de protagonista en la educación actual.

Se considera que es un aspecto primordial en el aprendizaje, y que desafortunadamente se está dejando de lado en la actualidad.

Esta problemática ha sido indagada con mayor continuidad en la educación superior y con menor frecuencia en la educación básica; enfocada en diversos factores a nivel cognitivo, ambiental, alimenticio, actividad física, motivacional, entre otros. Faltando por investigar los hábitos de estudio en relación a la autonomía estudiantil.

De acuerdo con los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes para el Desarrollo (PISA-D) citado en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019), China y Singapur se establecen en los primeros lugares en las áreas evaluadas (Lectura, Ciencias y Matemática), mientras que los nueve países latinoamericanos (no participó Ecuador), obtuvieron una categoría menor del promedio de países de la OCDE. Entre ellos, Chile ocupa el lugar 43 en Lectura y 45 en Ciencias; y Uruguay el lugar 58 en Matemáticas (PISA-D, 2018, citado en OCDE, 2019). Esta prueba considera el contexto: las circunstancias del entorno y establecimiento escolar, la familia y los hábitos de estudio, los cuales se pueden afianzar una vez se consiga la autonomía en el aprendizaje, siendo los resultados claramente dependientes de tales elementos en los discentes de estos países.

Con respecto a Ecuador, el 49% de los educandos obtuvieron el nivel 2 en Lectura, el 43% en Ciencias y el 29% en Matemática (PISA-D, 2018, citado en el Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEVAL], 2018); lo cual repercute en un bajo rendimiento académico y se convierte en un enigma hacia la adquisición del aprendizaje, sus hábitos escolares y el logro de una autonomía estudiantil, encontrando la necesidad de promoverlos. En consecuencia, el objetivo de la investigación fue determinar el nivel de hábitos de estudio que tienen los estudiantes de 5to EGB en la formación de su autonomía.

Es por ello, que su importancia radica en la formación de la autonomía del aprendizaje para lograr que los estudiantes adquieran confianza en sí mismos y su capacidad para tomar decisiones y asumir responsabilidades, así fallen en el intento. Por ello, el estudio se justifica a partir de su relevancia social aportando desde el ámbito académico una detección al desarrollo de las capacidades del estudiante tales como la atención y la memoria, y el uso de las técnicas pertinentes en el estudio. Asimismo, desde el campo legal con lo estipulado en la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo Toda una Vida (PNDTV, 2017-2021) con el primer objetivo de “Garantizar una vida digna con iguales oportunidades para todas las personas” en la búsqueda de seres humanos con mayor capacidad de independencia y autoconfianza.

METODOLOGÍA

Localización geográfica

La investigación se realizó en la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas, la cual forma parte del centro norte de Ecuador, perteneciente a la Región Costa, auténticamente acreditada como Provincia de Yumbos, ubicada en una zona trópico húmedo, tomando su nombre por la etnia ancestral. (GAD Provincial Santo Domingo de los Tsáchilas, s/f) (ver figura 1), ocupando un territorio de 4.180 km².

Situado en los flancos externos de la cordillera occidental de los Andes, la provincia tiene de superficie 3.857 km² a una altitud de 625 msnm, se encuentra a 120 km, de distancia del mar. Limita al norte y al este con Pichincha, al noroeste con Esmeraldas, al oeste con Manabí, al sur con Los Ríos y al sureste con Cotopaxi. (GAD Provincial Santo Domingo de los Tsáchilas, s/f)

(...) es una de las zonas con mayor pluviosidad del país. Tiene una gran riqueza hidrológica (...) La ciudad se encuentra al final de la hoya del río Toachi, el mismo que se ubica al lado oriente de la urbe. No tiene mayores elevaciones a excepción del Cerro Bombolí. (GAD Provincial Santo Domingo de los Tsáchilas, s/f)

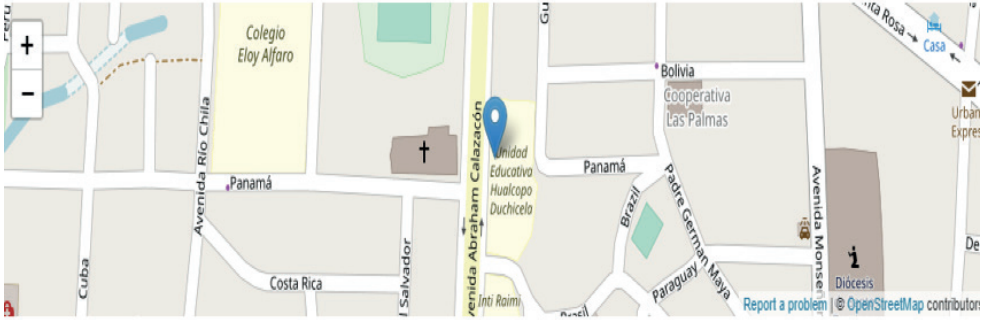
El estudio se centró en el Cantón Santo Domingo de los Colorados, con la participación de los estudiantes de la Unidad Educativa “Hualcopo Duchicela” ubicada en la parroquia Bombolí, avenida Abraham Calazacón y cooperativa Las Palmas (ver figura 2).



Nota: Adaptado de Viamichelin [fotografía], por Viamichelin, 2016, (https://www.viamichelin.es/web/Mapas-Planos/Mapa_Plano-Santo_Domingo_de_Los_Colorados_-_Santo_Domingo-Ecuador)

Figura 1.

Ubicación geográfica de la provincia



Nota: Adaptado de vymaps [fotografía], por vymaps, 2021, (<https://vymaps.com/EC/Unidad-Educativa-Hualcoco-Duchicela-76706/>)

Figura 2.

Ubicación del área de selección de la muestra.

METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO

El enfoque de la investigación fue cuantitativo, de diseño no experimental- transversal y de tipo descriptivo. La población estuvo conformada de 160 estudiantes de cuatro paralelos de quinto de Educación General Básica (EGB). En consecuencia, la muestra fue no probabilística de tipo intencional conformada por 80 estudiantes.

Para recolectar la información se utilizó el test de inventario de hábitos de estudio CASM85 de Luis Vicuña; compuesto por 5 dimensiones: 1. ¿Cómo estudia Ud.?, 2. ¿Cómo hace sus tareas?, 3. ¿Cómo prepara sus exámenes?, 4. ¿Cómo escucha las clases?, y 5. ¿Qué acompaña sus momentos de estudio?

Con respecto al rendimiento académico se trabajó con un test que evalúa los conocimientos generales de 4to EGB, utilizando como instrumento un cuestionario adaptado del modelo de las pruebas Ser Estudiante del INEVAL (2016); este instrumento se validó por criterio de expertos y se realizó una prueba de validez interna mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach dando un valor de 0,73, que equivale a un grado de confiabilidad aceptable.

En cuanto a las técnicas de análisis de datos se basó en la estadística descriptiva cuyos resultados se expresaron a través de frecuencias y porcentajes mediante tablas, utilizando el Paquete Estadístico de las Ciencias Sociales (SPSS) versión 20.

RESULTADOS

PUNTAJE DEL TEST	CATEGORIAS	NIVEL	PORCENTAJE ACUMULADO	DESCRIPCIÓN
De 44 -53	Muy Positivo	Alto	67 – 100%	Hábitos de estudios presentes y muy desarrollados.
De 36 -43	Positivo			Poseen de forma significativa hábitos de estudio desarrollados.
De 28 – 35	Tendencia (+)	Medio	34 – 66%	Hábitos de estudio en proceso de desarrollo.
De 18 – 27	Tendencia (-)			Hábitos de estudio inadecuados.
De 09 – 17	Negativo	Bajo	0 – 33%	Número de hábitos inadecuados corresponde a los alumnos de bajo rendimiento académico.
De 0 – 08	Muy Negativo			No poseen hábitos de estudio, riesgo de fracasar en sus estudios.

Nota: Categorías con las que se trabajó tras la aplicación del inventario de Hábitos de estudio CASM85 de Luis Vicuña.

Tabla 1.
Nivel de hábitos de estudio

Categorías	¿Cómo estudia usted?		¿Cómo hace usted sus tareas?		¿Cómo prepara sus exámenes?		¿Cómo escucha las clases?		¿Cómo hace usted sus tareas?	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Muy negativo	0	0	2	2,5	0	0	1	1,3	2	2,5
Negativo	6	7,5	8	10	9	11,3	9	11,3	15	18,8
Tendencia (-)	9	11,3	30	37,5	16	20	21	26,3	24	30
Válidos Tendencia (+)	25	31,3	29	36,3	32	40	18	22,5	22	27,5
Positivo	25	31,3	10	12,5	22	27,5	23	28,8	17	21,3
Muy positivo	15	18,8	1	1,3	1	1,3	8	10	0	0
Total	80	100	80	100	80	100	80	100	80	100

Tabla 2.
Dimensiones de los hábitos de estudio.

En la primera dimensión del test de hábitos de estudio se identificó que los estudiantes manifiestan una tendencia positiva (31,3%) en esta categoría y; positiva (31,3%) correspondiente a hábitos en proceso de desarrollo y desarrollados en relación a la forma de estudio. Encontrándose en un nivel alto referente a la suma de las categorías negativas (18,31%) y las categorías positivas (81,4%).

En la segunda dimensión del test de hábitos de estudio se encontró que los estudiantes se inclinan a las categorías de tendencia negativa (37,5%), tendencia positiva (36,3%) y positivo (12,5%) correspondientes a hábitos de estudio inadecuados, en proceso de desarrollo y desarrollados en relación a la elaboración de las tareas escolares, encontrándose en un nivel medio referente a la suma de las categorías negativas (50%) y las categorías positivas (50,1%).

En la tercera dimensión del test de hábitos de estudio se halló que los estudiantes muestran una tendencia positiva (40%) y; la categoría positivo (27,5%) correspondiente a hábitos de estudio en proceso de desarrollo y desarrollados en relación de la preparación de los exámenes. Encontrándose en un nivel alto referente a la suma de las categorías negativas (31,3%) y las categorías positivas (68,8%).

En la cuarta dimensión del test de hábitos de estudio se halló que los estudiantes presentan distintas categorías como positivo (28,8%), tendencia negativo (26,3%) y tendencia positivo (22,5%) correspondientes a hábitos de estudio desarrollados, inadecuados y en proceso de desarrollo en relación a la forma en que escucha las clases, encontrándose en un nivel medio referente a la suma de las categorías positivas (61,3%) y las categorías negativas (38,9%).

En la quinta dimensión del test de hábitos de estudio se encontró que los estudiantes presentan distintas categorías como tendencia negativo (30%), tendencia positivo (27,5%) y positivo (21,3%) correspondientes a hábitos de estudio inadecuados, desarrollados y en proceso de desarrollo respectivamente, en relación al acompañamiento del estudio, encontrándose en un nivel medio referente a la suma de las categorías negativas (51,3%) y las categorías positivas (48,8%).

Perfil de hábitos de estudio	Frecuencia	Porcentaje
Negativo	3	3,8%
Tendencia (-)	21	26,3%
Tendencia (+)	40	50,0%
Positivo	16	20,0%
Total	80	100,0%

Tabla 3.

Nivel de Hábitos de estudio de los estudiantes de 5to EGB

El nivel de hábitos de estudio que presentan los estudiantes de quinto EGB se cataloga como medio en relación a los niveles obtenidos de cada dimensión y su prevalencia en la categoría de tendencia positiva, lo que indica que poseen hábitos de estudio en proceso de desarrollo (50%) y ya desarrollados (20%) dando un total del 70% en categorías positivas; correspondiendo el 30% restante a los estudiantes con hábitos de estudio inadecuados.

PROMEDIO DEL TEST		
Secciones	Escala Cuantitativa	Escala Cualitativa
Matutina	7,42	AAR
Vespertina	6,68	PAAR
Promedio	7,05	AAR

Nota: Escala del Ministerio de Educación (2016) AAR= Alcanza los aprendizajes requeridos; PAAR= Próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos.

Tabla 4.

Nivel de rendimiento académico

El rendimiento académico general de los estudiantes de 5to EGB de la muestra, registra una puntuación de 7,05 resultado que se ubica en una escala cualitativa “AAR”, catalogada como nivel medio en la adquisición de los aprendizajes básicos imprescindibles.

DISCUSIÓN

Con base a los resultados obtenidos por dimensión del test aplicado a los estudiantes, se encontró que en la primera dimensión denominada “¿Cómo estudia usted?” presentan un nivel alto en las categorías positivas al igual que en la indagación de Guevara (2017) con los estudiantes de primer ciclo de contabilidad del Instituto Superior Tecnológico Cima’s de Lima, quienes también obtuvieron el mismo nivel en esta categoría, a diferencia del estudio de Díaz (2019) con estudiantes de educación básica y secundaria, y Bernedo (2018) con estudiantes de 3er año de básica, en el que se obtuvo como resultado una tendencia negativa. Por tanto, los estudiantes de manera general presentan un nivel medio relacionado con las formas y técnicas de estudio, la capacidad de inferencia, hecho que no garantiza la adquisición de autonomía en el aprendizaje, por lo tanto, su formación y preparación en los diferentes subniveles resulta decisivo.

Con respecto a la segunda dimensión “¿Cómo hace usted sus tareas?” se registró un nivel medio entre las categorías positivas y negativas, mientras que en el estudio de Díaz (2019) y Bernedo (2018) se consideran como tendencia negativa, a diferencia de Guevara (2017) en el que se encontró categorías positivas. Se considera que, para que exista una autonomía estudiantil es necesario que el estudiante entienda lo que tiene que hacer y cómo poder organizarlo, siendo así que, en esta dimensión se encuentra una falencia notoria en las investigaciones seleccionadas, la cual hace referencia a la comprensión de las tareas, el apoyo que recibe y la organización del tiempo y actividades.

En cuanto a la tercera dimensión “¿Cómo prepara sus exámenes?” se halló que los estudiantes manifiestan una tendencia positiva, caso opuesto con la investigación de Díaz (2019), Bernedo (2018) y Guevara (2017) en la que se evidencia una tendencia negativa. En este aspecto se puede hacer referencia de que la autonomía estudiantil se manifiesta como la iniciativa que tiene el estudiante de aprender por sí mismo, y para ello, se deben

plantear metas u objetivos a alcanzar, vinculándolos a la vida cotidiana y posterior futuro; más aún cuando se trata de elementos como cantidad de horas direccionadas al estudio, relación de orden de cumplimiento en las asignaturas, capacidad de confianza en sus habilidades, o cuestiones de plagio y confusión durante los exámenes.

Para la cuarta dimensión “¿Cómo escucha las clases?” los alumnos manifestaron categorías positivas al igual que el estudio de Guevara (2017); de igual modo con Díaz (2019) y Bernedo (2018) con resultados en tendencia positiva. Las cuales destacan el papel del docente dentro del proceso de enseñanza, pues la escucha activa facilita la comprensión de los contenidos y motiva a la indagación y descubrimiento por parte del estudiante, potenciando su curiosidad, y ese deseo por querer saber más, lo encaminará a la autonomía estudiantil.

Finalmente, para la quinta dimensión “¿Qué acompaña sus momentos de estudio?” se registró en categorías negativas al igual que el estudio de Bernedo (2018) y Guevara (2017), mientras que Díaz (2019) encontró un nivel medio entre tendencia positiva y negativa. En esta dimensión destaca las condiciones de estudio del estudiante, los requerimientos e interrupciones que puedan llegar a presentarse. El camino hacia la autonomía estudiantil radica en la organización y responsabilidad del estudiante, más el desarrollo de su autoconciencia y autoevaluación.

Siendo así que, el nivel de hábitos de estudio encontrado en la presente investigación es medio en tendencia positiva, al igual que Guevara (2017), lo que significa que los estudiantes de estos estudios poseen hábitos en proceso de desarrollo; mientras que en las investigaciones de Díaz (2019) y Bernedo (2018) se registran también en nivel medio, pero con tendencia negativa, lo que indica que existen hábitos de estudio inadecuados. Por tanto, en los últimos años se ha presentado un nivel medio de hábitos de estudio, y se espera que se consoliden posteriormente en los siguientes subniveles de educación, conforme se desarrolle el compromiso y la responsabilidad del estudiante para encaminarse a la autonomía de su aprendizaje.

Como también, se evidencia que el rendimiento académico puede revelar la existencia de la autonomía a través de los hábitos de estudio. En esta investigación los estudiantes presentaron un nivel medio con un puntaje promedio de 7,05, equivalente a que alcanza los aprendizajes requeridos según la escala del Ministerio de Educación del Ecuador, al igual que Bernedo (2018) en el que los estudiantes presentan una categoría regular clasificada como nivel medio; estos datos hacen referencia a que aún hace falta mejorar en el desarrollo de las habilidades escolares y autónomas del alumnado, pero que se pueden encaminar a su progreso.

Así también, Sánchez y Casal (2016) afirman que para llegar a la autonomía es necesario también el aprendizaje cooperativo al ser la educación un fenómeno social, direccionando este proceso individual a un componente más general, en relación a los factores de reducción de ansiedad, aumento de motivación y atención a los estilos de

aprendizaje, en busca de formar esta competencia clave en el aprendizaje para toda la vida centrada en comprender sus puntos fuertes y débiles.

De igual manera, se apunta a que se realice una autoevaluación de los hábitos de estudio que permita la reflexión del estudiante acerca de su conducta y la detección de las oportunidades en el aprendizaje (Alonzo, Valencia y Vargas, 2018).

Por consiguiente, los resultados conseguidos tienen alcances prácticos en el trabajo docente, puesto que permite considerar los aspectos positivos y negativos que poseen los estudiantes en el aprendizaje, con la intención de que se encaminen hacia el autoestudio con el objetivo de alcanzar su propia autonomía.

De la misma forma, se considera una falencia metodológica el tamaño de la muestra tomada para la investigación, la cual pudo abarcar un número mayor y, por ende, obtener resultados más concisos. A partir de este estudio se pueden ampliar o realizar investigaciones futuras enfocadas en la dimensión más relevante del estudio que fue “¿Cómo estudia usted?”, en relación a la dimensión de mayor nivel en porcentajes positivos, para determinar el impacto que tienen dentro de la formación académica y la comparación en sus diferentes niveles de educación.

CONCLUSIONES

Se identificó que los estudiantes de 5to EGB poseen un nivel medio con tendencia positiva en proceso de desarrollo de los hábitos de estudio, en espera de su futura consolidación y enlazamiento al progreso de la autonomía estudiantil, detectando alumnos con hábitos de estudio inadecuados que pueden derivar en la escasa o inexistente autonomía escolar. Siendo la dimensión “Acompañamiento al estudio” la que presenta mayores porcentajes negativos en relación a las demás, lo que indica que el estudio puede verse interferido por otras actividades sociales, situaciones inesperadas como ruidos, ciertos requerimientos o interrupciones que comienzan a ganar más importancia al momento de estudiar sin darle una solución adecuada.

Se puede concluir esto, debido a que en el estudio se obtuvo información para llegar a este juicio, así también, la colaboración de padres y maestros es fundamental en el desarrollo de estos hábitos en sus diferentes dimensiones, pues conversar y darse cuenta si el alumno se percata de cómo está aprendiendo, si identifica lo que aprende, el poder evaluar su propio progreso y analizar la información que desea retener, identificando qué estrategias le funcionan, y cómo va a disponer del uso del tiempo y los materiales disponibles, indirectamente lo llevará a gozar de la autonomía esperada, con grandes beneficios reflejados en su rendimiento académico.

Con respecto al rendimiento académico se estableció un nivel medio con el alcance de los aprendizajes básicos imprescindibles, con la existencia de falencias frecuentes en el área de Matemática referente al bloque de “Estadística y probabilidad”, y en Lengua y

Literatura en los bloques de “Lectura” y “Comunicación Oral”, recordando que en estas áreas se manejan procesos de pensamiento, comprensión e interpretación, siendo la autonomía estudiantil la clave para aumentar su sentido de pertenencia, compromiso y responsabilidad con su propia formación.

AGRADECIMIENTOS:

Se agradece a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo por permitir la realización de la investigación, especialmente al Mg. Edgar Obaco, docente a tiempo completo de dicha institución, además de ser nuestro director de tesis de grado, por motivarnos a realizar un documento académico de este tipo, así también, por darnos apertura en el I Congreso Internacional De Investigación José Padrón Guillén, Ciencia, Sociedad y Tecnología (CISTEC, 2020) para la divulgación oral del estudio.

REFERENCIAS

- Alonzo, D., Valencia, M., y Vargas, J. (2018). La habilidad de autoevaluación de hábitos de estudio. *Revista Varela*, 18 (49), 69-81. https://www.researchgate.net/publication/329625381_LA_HABILIDAD_DE_AUTOEVALUACION_DE_HABITOS_DE_ESTUDIO
- Anónimo (2016). *Mapa MICHELIN Santo Domingo de Los Colorados - plano Santo Domingo Ecuador*. Viamichelin. https://www.viamichelin.es/web/Mapas-Planos/Mapa_Plano-Santo_Domingo_de_Los_Colorados--Santo_Domingo-Ecuador
- Anónimo (2021). *Unidad Educativa Hualcopo Duchicela*. VYmaps. <https://vymaps.com/EC/Unidad-Educativa-Hualcopo-Duchicela-76706/>
- Bernedo, J. (2018). *Hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes del tercer grado del ciclo avanzado del Centro de Educación Básica Alternativa “La Libertad”, Moquegua – 2018* [Tesis de posgrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional - Universidad César Vallejo. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/26732>
- Díaz, M. (2019). *Hábitos de estudio en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa privada del distrito de San Juan de Miraflores* [Tesis de grado, Universidad Inca Garcilaso de la Vega]. Repositorio Institucional -Universidad Inca Garcilaso de la Vega. <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/4558>
- GAD Provincial Santo Domingo de los Tsáchilas (s/f). Datos generales – Prefectura de Santo Domingo de los Tsáchilas. <https://www.gptsachila.gob.ec/index.php/la-provincia/datos-generales>
- García García, Z. (2019). Hábitos de estudio y rendimiento académico. *Revista Boletín Redipe*, 8(10), 75-88. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/833/764>
- Guevara, J. (2017). *Hábitos de estudio en estudiantes del primer ciclo de contabilidad del Instituto Superior Tecnológico Cima's de Lima* [Tesis de grado, Universidad Inca Garcilaso de la Vega] Repositorio Institucional - Universidad Inca Garcilaso de la Vega. <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/1402>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL, 2018). Informe general de PISA 2018. http://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/12/CIE_InformeGeneralPISA18_20181123.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019). OECD Multilingual Summaries. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/a89c90e1-es/index.html?itemId=/content/component/a89c90e1-es>

Sánchez, I., Casal, S. (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de I2. *Revista Porta Linguarum*, (25), 179-190. https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero25/13%20Irene%20Sanchez.pdf

EL LUGAR DE LOS ADULTOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

Data de submissão: 09/06/2023

Data de aceite: 03/08/2023

Marcela Belén Comastri

Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Ciencias de la Educación y Formación Docente
Mendoza. Argentina

Elida Lourdes Hodar

Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Ciencias de la Educación y Formación Docente
Mendoza. Argentina

RESUMEN: Este proyecto pretende indagar acerca de las relaciones existentes entre la posición adulta, la construcción del rol docente y la facilitación de los aprendizajes significativos. Esta relación tendría que ver con las conclusiones de investigaciones llevadas a cabo en escuelas secundarias del Gran Mendoza entre 2009 y 2015 que pusieron de manifiesto que los estudiantes valoraban la escuela como un lugar de aprendizaje y que, esta valoración, estaba vinculada al lugar que ocupa el adulto en tanto docente.

Surgen varios interrogantes ¿qué modos de asumir la posición adulta permiten generar

lazo con los sujetos de aprendizaje? ¿cómo se configura el rol docente desde esta posición adulta? ¿qué experiencias de aprendizaje se facilitan a los sujetos desde determinado ejercicio del rol docente? ¿qué incidencias tiene la posición adulta en la constitución de vínculo pedagógico?

Frente a esto el problema que se plantea sería *¿cómo pensar al docente desde su posición adulta, ejerciendo ese rol en tanto facilitador de experiencias de aprendizaje significativo?*

Metodológicamente, se desarrolló un estudio de tipo exploratorio acerca de las categorías planteadas, adoptando una modalidad de trabajo centrada en el uso de estrategias cualitativas, tales como la observación participante, el estudio de narrativas y el estudio de casos.

PALABRAS-CLAVE: posición adulta, rol docente, aprendizaje significativo.

THE PLACE OF ADULTS IN THE CONSTRUCTION OF MEANINGFUL LEARNING

ABSTRACT: This project aims to inquire about the relationships between the adult position, the construction of the teaching role and the facilitation of meaningful

learning. This relationship would have to do with the conclusions of research carried out in secondary schools in Greater Mendoza between 2009 and 2015 that revealed that students valued the school as a place of learning and that this assessment was linked to the place it occupies. the adult as a teacher.

Several questions arise: what ways of assuming the adult position allow you to create a bond with the learning subjects? How is the teaching role configured from this adult position? What learning experiences are provided to the subjects from a certain exercise of the teaching role? What incidences does the adult position have in the constitution of the pedagogical bond?

Faced with this, the problem that arises would be how to think of the teacher from his adult position, exercising that role as a facilitator of meaningful learning experiences?

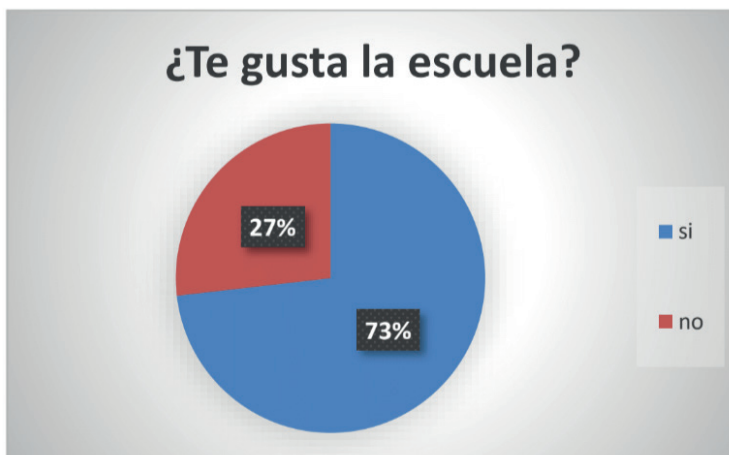
Methodologically, an exploratory type study was developed about the proposed categories, adopting a work modality focused on the use of qualitative strategies, such as participant observation, the study of narratives and the study of cases.

KEYWORDS: adult position, teaching role, significant learning

INTRODUCCIÓN

Pretendemos dar cuenta aquí de las conclusiones a las que se arribó en nuestro trabajo de investigación (2016-2018) acerca de las relaciones existentes entre la posición adulta, la construcción del rol docente y la facilitación de los aprendizajes significativos. Esta relación tendría que ver con las conclusiones de investigaciones llevadas a cabo en escuelas secundarias del Gran Mendoza entre 2009 y 2015 que pusieron de manifiesto que los estudiantes valoraban la escuela como un lugar de aprendizaje y que, esta valoración, estaba vinculada al lugar que ocupa el adulto en tanto docente.

Esto contrasta bastante con un discurso común que se ha instalado en las instituciones educativas –y en la sociedad en general- que sostiene que, a los alumnos no les interesa aprender y que nada los motiva. Sin embargo, en nuestro relevamiento realizado en tres escuelas de la Ciudad de Mendoza, entre 2017 y 2018, el 73% de los estudiantes encuestados –de primero a quinto año, sobre una muestra de 200- afirman que les gusta asistir a la escuela porque les permite aprender y, además, reconocen en ella una posibilidad de prepararse para su futuro.



Frente a esta situación nos preguntamos ¿qué papel cumple el docente, en tanto adulto, en este proceso de valoración que los sujetos hacen acerca de la escuela? ¿Cómo pensar al docente desde su posición adulta, ejerciendo un rol de facilitador de experiencias de aprendizaje significativo para los jóvenes?

Es por ello que el problema que formulamos para investigar plantea que hay operaciones que permiten que el docente se responsabilice y que se establezca el lazo social cuando la diferencia generacional está clara, y el adulto opera desde su función.

Es posible pensar que existen relaciones entre esta posición adulta, el desempeño del rol docente y la posibilidad de que los sujetos experimenten aprendizajes significativos.

En el marco de este problema formulamos como hipótesis de trabajo que:

“Es posible observar una relación entre la posición adulta, el desempeño del rol docente y la posibilidad de que los estudiantes experimenten aprendizajes significativos. Dicha posición adulta implicaría: firmeza, confianza, legitimidad, respeto, reconocimiento, seguridad, entre otras características, e implicaría la construcción y el ejercicio de un rol docente que facilita aprendizajes significativos en los estudiantes.”

VÍNCULOS ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES

La problemática de la relación entre adultos y jóvenes viene siendo abordada desde fines de la década de los noventa, en diversas investigaciones que pusieron el foco en la crisis de la posición adulta vinculada con la matriz patriarcal que constituía la estructura básica de las sociedades modernas. Esta crisis implicó, entre otros factores, el debilitamiento del modelo de familia basado en el ejercicio estable de la autoridad del hombre adulto. (Duschatzky, 1999) (Castells, 2001) (Di Segni, 2002) (Giberti, 2005)

Partiendo de este análisis, las investigaciones comienzan a interesarse sobre el desvanecimiento o desaparición progresiva del ejercicio de la función de autoridad por parte

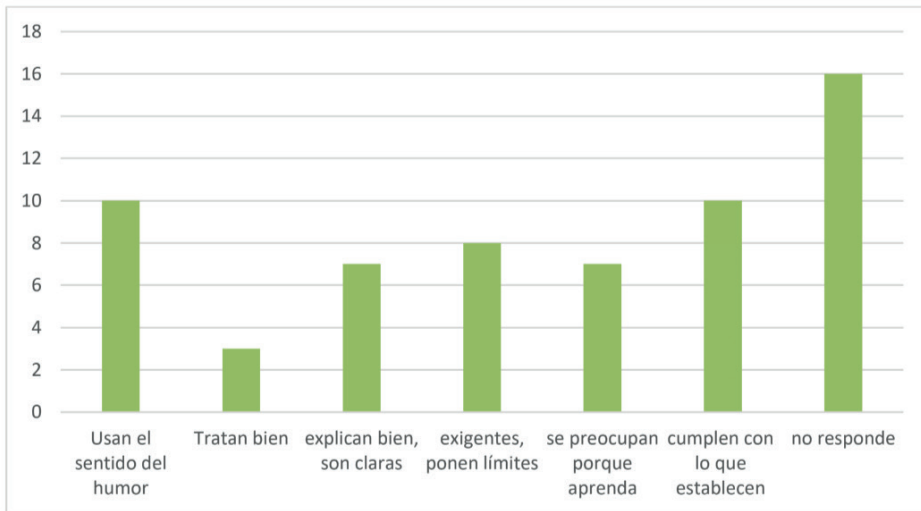
de los sujetos adultos y de los consecuentes efectos negativos que esto trae aparejado en la constitución del lazo con los jóvenes.

Laura Kiel (2005) ha señalado que el debilitamiento del pacto cultural que establece consenso entre los adultos acerca de lo prohibido y lo permitido hace que los sujetos niños y adolescentes no se encuentren con un mensaje claro y coherente que facilite el proceso de apropiación y subjetivación de los límites.

El reconocimiento del lugar y la vigencia que adquiere el encuentro con «los otros» es tal vez el eje que posibilita el acceso al aprendizaje significativo, al aprendizaje atravesado por la subjetividad y no incluido a la enciclopédica incorporación de conocimientos que las computadoras prometen. Se trataría entonces de enriquecer y dinamizar los objetivos curriculares con la construcción de espacios subjetivamente significativos en los que la relación con el semejante se estructure como una preocupación pedagógica.

La condición misma del docente implica que éste es representante del capital cultural y reconocido en su lugar de interdictor: conoce lo que desea enseñar, domina los contenidos curriculares, coordina y aproxima los encuentros entre sus alumnos, legitima la diferencia, da lugar al enriquecimiento psíquico, que se promueve en la medida en que el adulto logra colocarse en el lugar de referente de alteridad: él no es igual a sus alumnos, es representante del capital cultural, tiene como función la recuperación de saberes. Sabe que de él se espera «la palabra», que diga y legitime. La función docente se potencia toda vez que se desplieguen palabras de interés y orden en las producciones y el intercambio entre los sujetos.

De todo esto parecen dar cuenta los sujetos de nuestra muestra cuando, al ser consultados acerca de cuáles son las características que tienen los profesores de las materias en las que aprenden mejor, responden que estos docentes se preocupan porque aprendan, cumplen con lo que establecen en clase, ponen límites, son exigentes, son claros al plantear lo que se espera de ellos, los tratan bien y explican las veces que sea necesario para asegurarse de que hayan aprendido.



POSICIÓN ADULTA Y ROL DOCENTE

Vemos entonces que nos encontramos con docentes que asumen su rol desde una posición adulta, entendiendo esta categoría “como una postura o actitud que asume un individuo frente a una determinada cuestión”. Es una noción vincular al Otro, a los otros. Hablamos aquí de una posición subjetiva del docente caracterizado fundamentalmente por tres aspectos: su posicionamiento frente a la falta, el vínculo asimétrico y la autoridad.

Entonces, la función adulta puede vincularse con el poder dar cuenta a ese otro de su existencia, reconocer a ese otro, reconocerlo en su singularidad y ser capaz, sobre todo, de ampararlo.

Se parte del supuesto de que la constitución subjetiva, incluso la supervivencia de la cría humana, resulta imposible sin la existencia de otros. Cabe preguntarse entonces qué posición subjetiva de los adultos es la que posibilitaría este lugar frente a los niños, niñas y jóvenes. El otro es el semejante, mientras que el Otro se relaciona con el lenguaje, la cultura, la Ley, con la introducción en el orden simbólico. El Otro no es un sujeto, pero un sujeto puede ocupar esa posición y “encarnar” al Otro para el sujeto.

Ante el desamparo y la falta constitutiva del ser humano podemos pensar en la necesidad de un posicionamiento adulto “subjetivante”, y de prácticas productoras de lazo social que posibiliten la subjetivación en los otros, prácticas opuestas a la objetivación del otro.

¿Cuál sería entonces el posicionamiento subjetivo de un docente/adulto capaz de dar cuenta y reconocer la singularidad del otro? Sin pretender extrapolaciones mecánicas, el “discurso del analista” teorizado por Lacan (1968) podría permitir un acercamiento a la respuesta. Este discurso que toma al otro como sujeto de deseo implica, para Pereira (2015), una forma radicalmente nueva en las relaciones de la cultura. Se debe, sin embargo,

establecer una aclaración: “No hay que idealizar un discurso de esa naturaleza, ni tenerlo como una moraleja de la historia. Él funciona justamente en el intervalo entre los discursos, o en sus insuficiencias”. Por otro lado, el “discurso del analista” resulta de “imposible fijación” (Pereira, 2015), resulta radicalmente provisorio, ya que aparece justamente como una suplencia frente a la insuficiencia de los demás discursos.

En lo que respecta a la noción de autoridad, Tallone (2011) señala que es un hecho constatado que el modo de entender y construir la autoridad está en crisis y hoy debemos elaborar otras formas de concebirla acordes con las necesidades de la escuela y de la sociedad actual. La sociología clásica nos enseñó que la autoridad era casi un efecto automático de la institución, más que un mérito personal. El acto de nombramiento para un cargo convertía casi por arte de magia a una persona en alguien digno de crédito, por lo cual se generaba la predisposición a creer y confiar en las cualidades de la persona nombrada. Tanto es así que el maestro gozaba de una consideración especial (Tenti Fanfani, 2010). Ahora, gran parte de la autoridad del maestro depende de lo que cada docente pueda construir con sus propios recursos; las instituciones educativas ya no están en condiciones de garantizarles ese mínimo de credibilidad, ya que ellas mismas se encuentran debilitadas.

Desde esta perspectiva, la autoridad se ha desvanecido en el mundo moderno (...). El síntoma más significativo de la crisis, y que indica su profundidad y seriedad es que se ha difundido hacia áreas pre- políticas, como la crianza de los hijos y la educación, en las cuales la autoridad, en el sentido más amplio, siempre había sido aceptada como una necesidad natural [...] el hecho de que incluso esta autoridad pre-política que gobernaba las relaciones entre adultos y niños, maestros y alumnos, ya no esté asegurada implica que todas las metáforas y modelos tradicionales de las relaciones de autoridad han perdido su plausibilidad» (Arendt, 1996, p. 101 y ss.)

Tenti Fanfani (2011) afirma que la autoridad del docente es una condición necesaria para que se produzca el aprendizaje.

Anny Cordié (2007) hizo referencia al “malestar en el docente” en tanto daba cuenta de la vivencia de impotencia de los profesores ante ciertas situaciones y límites con los que se tropiezan en las prácticas pedagógicas. Sostiene que, más allá de la confusión que puedan generar dichas situaciones, es fundamental que el docente asuma su lugar y las exigencias que ese lugar comporta.

Por último, postulamos el concepto de vínculo asimétrico como constitutivo (junto al de autoridad y posicionamiento frente a la falta) de la categoría de posición adulta

Narodowsky (2016) subraya que mientras transcurre la infancia, el vínculo entre el niño y el adulto es de carácter asimétrico, ya que las responsabilidades de cada parte, lejos de ser equivalentes, son opuestas: el adulto es responsable por el niño, porque en éste se haya la incapacidad moral de llevar adelante su vida por sus propios medios, sin ponerla en peligro y sin hacer peligrar a otros.

La asimetría entre adulto y niño supone que el vínculo entre ambos no lo es entre

iguales, sino al contrario. El adulto tiene cargas y responsabilidades que el niño no posee, aunque éste tenga las suyas, diferentes a las del adulto y determinadas por él. Este vínculo asimétrico tiene su demarcación definitiva desde el momento en que el responsable final sobre vida, muerte y bienes de quien está en minoría de edad no es el propio niño, sino el adulto: las diferentes estrategias, territorios, y contingencias por las que el vínculo adulto niño puede atravesar están supeditadas al cuidado de aquel respecto de éste. Es verdad que cuanto más pequeño es el niño menos responsable es de sus actos, pero incluso en los umbrales mismos de la mayoría de edad, la responsabilidad adulta es ineludible.

DOCENTES SIGNIFICATIVOS

Para cada uno de estos tres conceptos que definen la categoría posición adulta se plantearon una serie de indicadores que fueron instrumentados a modo de preguntas.

Así, para el concepto “posicionamiento frente a la falta” se definieron los siguientes indicadores: preocupación por el aprendizaje, comportamiento frente a los problemas de indisciplina; comportamiento frente a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes.

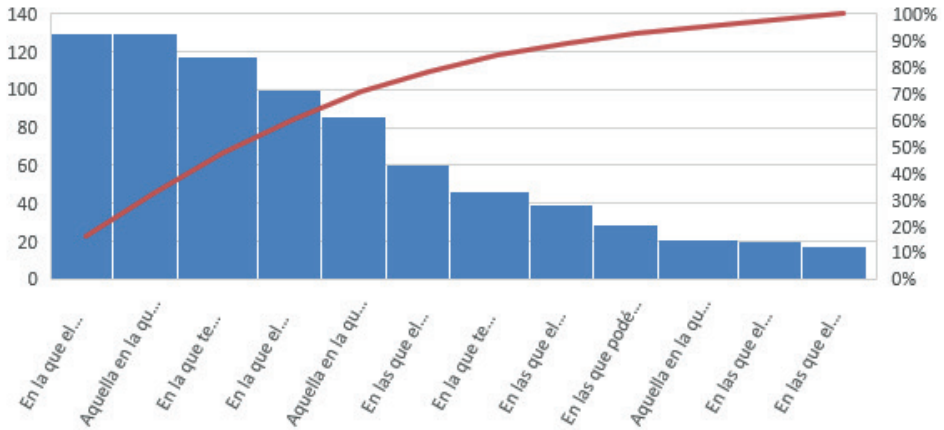
Para el concepto de vínculo asimétrico, los indicadores fueron: escucha frente a los problemas, respeto y buen trato, exigencia en el aprendizaje, confianza en la capacidad de aprender, preocupación por el aprendizaje, paciencia.

Para el concepto de autoridad tomamos como indicadores las actitudes frente a los problemas de disciplina y a las dificultades de aprendizaje, la puesta de límites, el conocimiento de la materia objeto de enseñanza, la eficacia en el proceso de mediación pedagógica y el cumplimiento con lo pautado para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

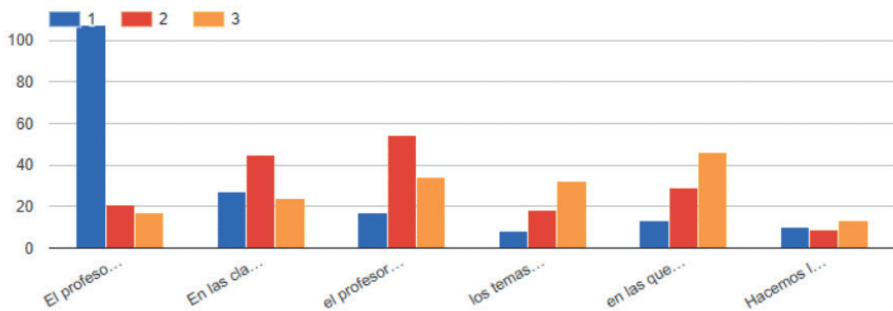
Estos indicadores se tradujeron en interrogantes que los sujetos de la muestra respondieron a través de encuestas.

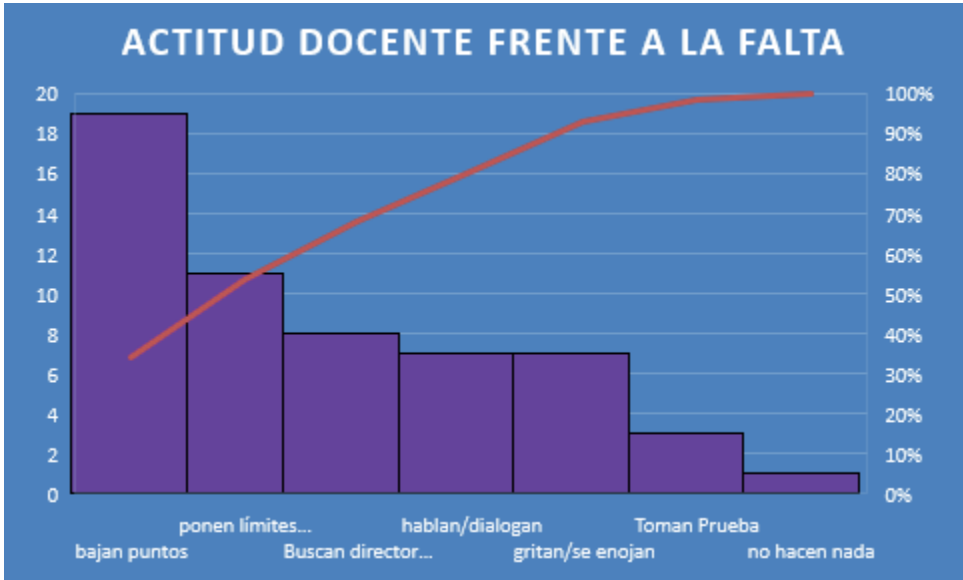
Los resultados obtenidos al respecto pueden visualizarse en los siguientes gráficos

¿Cuál es tu clase preferida?



5- En las materias que nombraste en la pregunta 4, ¿Cuál de las siguientes situaciones es para vos la más importante? (elegir sólo 3 opciones por orden de preferencia)





Los estudiantes al ser consultados acerca de cómo les gustaría que fueran sus profesores, señalan algunas de estas características planteadas por los autores que venimos referenciando. Tal como puede apreciarse en el siguiente gráfico, los aspectos señalados como “deseables” por los estudiantes son: “que haya buen trato”; “que nos tengan paciencia”, “que nos entiendan en nuestras dificultades”, “respetuosos”, “que sepan bien lo que enseñan”, entre las más señaladas.



Es interesante observar que la posición adulta con sus características de posicionamiento frente a la falta, autoridad y vínculo asimétrico, no se dan en realidad de manera congruente. Los adultos reconocen tener ciertas dificultades a la hora de asumir

tal posición en el ejercicio de la docencia. Los docentes procuran construir un rol desde una posición de no distancia, ni de frialdad afectiva, ni de desinterés por los problemas de sus estudiantes. Esto los lleva al borramiento de la brecha, a la impotencia y no siempre llegando a favorecer el aprendizaje.

Las características requeridas por los estudiantes sujetos de la investigación resultan coherentes con las categorías propuestas en nuestro marco teórico

Señalaron como características fundamentales del ejercicio del rol docente, el ser mediador en el proceso de aprendizaje de los contenidos, facilitador del aprendizaje, referente de la posición adulta. En sus propias palabras: “el docente explica bien”, “se preocupa por que aprendamos”. “explica cuántas veces sea necesario”, entre otras.

APRENDIENDO SIGNIFICATIVAMENTE

Es sabido que la enseñanza requiere comprender las situaciones problemáticas constantes con las que el docente debe enfrentarse, desde una perspectiva reflexiva en la que se ponen en juego valores educativos, lo que hace que su tarea sea valorada desde criterios éticos y de responsabilidad. Los alumnos valoran el compromiso de sus docentes a la hora de enseñarles y reconocen la dedicación con la que ellos desarrollan sus clases procurando recurrir a todos los recursos discursivos y didácticos que les permitan lograr aprendizajes significativos. Tal como plantean Carr y Kemmis (1990) la calidad de la educación pasa por los valores que los docentes ponen en juego en sus prácticas de enseñanza.

Tenti Fanfani (2011) afirma que la autoridad del docente es una condición necesaria para que se produzca el aprendizaje.

De las características planteadas en nuestra hipótesis acerca de la posición adulta, nos ha sido posible identificar las siguientes: respeto mutuo entre estudiantes y docentes; confianza por parte de los estudiantes hacia los docentes, como de éstos hacia los estudiantes en tanto personas; no observándose en todos los casos, confianza en sus posibilidades de aprendizaje.

La firmeza y la seguridad como atributos de la posición adulta, pueden observarse en las respuestas ante las preguntas relacionadas con el accionar frente a los problemas de disciplina. Vemos que la mayoría de los docentes marcan los límites, intentan reflexionar y dialogar con los estudiantes, recurriendo, en última instancia a la aplicación de sanciones (quita de puntos según el IC –índice de convivencia-)

El análisis acerca de las percepciones sobre la autoridad y cómo ellos la asumen o no, aportó perspectivas interesantes de cara a la formación de futuros docentes. Una de las docentes entrevistadas lo dice claramente “es un conflicto” y ella misma dice “es una construcción”. Podemos pensar que es un conflicto sostener la autoridad desde los términos de que “es aquello que viene impuesto por un lugar de poder que se ocupa.” Esto se entiende

claramente porque en las respuestas aparece esto de “ponerse a la par”. Efectivamente la “autoridad” en la época de la cultura posfigurativa, es un conflicto, dado que no es posible reimplantarla nostálgicamente...

Por eso es interesante la idea de “autoridad como construcción” porque se va legitimando en la medida en que el otro tiene “algo” que me resulta valioso para tomar como referencia: un límite, un consejo, desplegando operaciones de protección y amparo emocional

La declinación de un lugar de autoridad tiene su correlato en las actitudes asumidas frente a los problemas de disciplina graves. Aquí se observa nuevamente el conflicto: los docentes recurren, en su mayoría al diálogo, pero tienen conciencia de que los límites son necesarios y se consideran con “autoridad” para hacerlo.

A modo de síntesis podemos concluir que: que la actitud de “posicionarse frente a la falta” se pone de manifiesto en situaciones de potencia/impotencia ante acontecimientos que desbordan. La “autoridad” genera conflictos pero parecería lograrse desde la confianza y el respeto, en tanto el adulto se coloca como referente de la “alteridad” legitimando la diferencia con sus estudiantes. Desde este lugar, se sostiene la diferencia generacional, aunque hemos señalado también la tendencia a un “borramiento” de dicha brecha.

En este sentido, son interesantes los planteos de Marcelo Pereira (2008) al sostener que, en el ámbito educativo, el dilema de la declinación docente parece alinearse con el dilema de la declinación de la imago del padre. Eso recoloca el debate sobre el enigma paterno en el centro de la investigación y desplaza el concepto tradicional del maestro como autoridad que hace garantizar su ley. Pero tenemos que hacer la disyunción entre Padre y Maestro y eso cuestiona las concepciones más tradicionales, que inevitablemente tienden a fundirlos.

Así, en los avatares de la época hipermoderna, el maestro tendrá que crear formas de gobierno más sensibles y menos verticales, nuevos lenguajes tecnológicos más accesibles, pedagogías más reflexivas sobre la experiencia y relaciones supuestamente más amorosas y menos tiránicas.

REFERENCIAS

1. Castells, M. (2001) **La era de la información**. Vol. II: El poder de la identidad. México, Distrito Federal, Siglo XXI Editores.
2. Cordié, A. (2007) **Malestar en el docente**. Bs. As. Nueva Visión.
3. Duschatzky, S. (1999) **La escuela como frontera**. Buenos Aires, Paidós.
4. Duschatzky, S. y Corea, C. (2006). **Chicos en banda**. Buenos Aires: Paidós.
5. Giverti, E. (2005) **La familia, a pesar de todo**. Buenos Aires, Noveduc.

6. Iaies, G. (2015) **Volver a enseñar. Padres y maestros ante un desafío urgente**. Buenos Aires, Paidós.
7. Kiel, L. (2005) **De sin límites a limitados**. Gobierno de Bs.As. Secretaría de Educación. Materiales para la capacitación. CePA.
8. Korinfeld, D. (2014) **Entre adolescentes y adultos en la escuela**. Bs. As., Paidós
9. Narodowsky, M. (2016) **No es fácil ser adulto. Asimetrías y equivalencias en las nuevas infancias y adolescencias**. Revista Educación y Pedagogía, vol. 23, núm. 60, mayo-agosto 2011
10. Pereira, M. (2015) **La impostura del maestro**.
11. Rotemberg, E. (2013) **Familia y escuela: límites, bordes y desbordes**. Buenos Aires, Lugar Editorial.
12. Tallone, A. E. (2011). **Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad**. Revista de Educación, 115-135. Recuperado el 7 de octubre de 2013 de www.meecd.gov.es/dctm/revista-de.../articulosre2011/re201106.pdf?...
13. Tenti Fanfani, E. (2011). **Viejas y nuevas formas de autoridad docente**. Recuperado el 8/10/2013 de <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html>.

RETOS Y BENEFICIOS DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO

Data de submissão:

Data de aceite: 03/08/2023

Federico Tejeiro

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Inclusive education, Systematic review, School management.

RESUMEN: Se describen evidencias empíricas sobre el liderazgo distribuido en las escuelas de Infantil, Primaria y Secundaria, a través de una revisión sistemática de la literatura científica de los últimos cinco años. Las conclusiones muestran qué valores dan lugar al liderazgo distribuido, qué beneficios tienen las escuelas con dicho liderazgo y qué retos presenta para la investigación educativa sobre el liderazgo distribuido.

PALABRAS-CLAVES: Liderazgo distribuido, Educación inclusiva, Revisión sistemática, Dirección escolar.

ABSTRACT: In this article, we found, through a systematic review of the scientific literature of the last five years, empirical evidence on distributed leadership. Conclusions show what values give rise to distributed leadership and the benefits it brings. Also, we present the challenges for the educational research about distributed leadership.

KEYWORDS: Distributed leadership;

INTRODUCCIÓN

El liderazgo educativo puede definirse como el proceso por el cual se influencia a otras personas para orientar sus acciones hacia un objetivo. Muchos investigadores (Bolívar, 2015; Day y Sammons, 2014; Harris, 2012; Louis et al., 2010; Manaze, 2019; Miškolci et al., 2016; Murillo Torrecilla, 2006; Spillane et al., 2001) destacan el liderazgo educativo como un factor esencial para conseguir escuelas eficaces que ofrezcan calidad y equidad para todos los estudiantes y un desarrollo de la comunidad educativa.

La reciente ley orgánica educativa en España, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, conocida como LOMLOE, en su artículo 131, señala que la dirección de los centros educativos ejercerá un liderazgo pedagógico desde un enfoque colaborativo, promoviendo, por

tanto, un enfoque distribuido del liderazgo.

Por otro lado, el liderazgo distribuido lleva a la construcción de un proyecto educativo común donde han participado todos los sectores de la comunidad educativa (Alyami y Floyd, 2019; Hulpia et al., 2012) por lo que permite avanzar hacia una escuela inclusiva (Ceballos López y Saiz Linares, 2020; Lambrecht et al., 2020; Miškolci et al., 2016).

Pese a la importancia que tiene investigar el liderazgo educativo, coincidimos con otros investigadores como Mayoral et al. (2018) (Mayoral et al., 2018) cuando señalan que éste no está suficientemente explorado de manera empírica. El presente artículo busca encontrar las evidencias científicas sobre los efectos que surgen en las escuelas de Infantil, Primaria y Secundaria que emplean un liderazgo distribuido.

MARCO TEÓRICO

Aunque tradicionalmente el liderazgo ha prestado atención a las características individuales que hacen que una persona sea líder, el liderazgo distribuido considera que el liderazgo se produce como una característica a nivel de la escuela definida por las interacciones entre un grupo de personas en un contexto (Spillane et al., 2001).

Somos conscientes de que existe una dificultad con esa definición de liderazgo distribuido (García Carreño, 2018; Hallinger y Heck, 2011; Katewa y Heystek, 2019; Sibanda, 2017; Spillane, 2005) dando lugar a diferentes concepciones tales como liderazgo compartido, colaborativo, disperso, democrático, participativo,...

Nosotros compartimos la idea de (Hallinger y Heck, 2014) cuando expresa que todos estos términos “reflejan una preocupación similar por la ampliación de las fuentes de la dirección de la escuela” (p. 79). De manera que podemos considerar que una escuela con liderazgo distribuido tendrá diferentes líderes (Duif et al., 2013; Harris, 2011; Leithwood et al., 2007) y existirá una cooperación entre el profesorado, las familias, los estudiantes y otras personas en el contexto de la escuela (Alyami y Floyd, 2019).

Con esta concepción de un liderazgo distribuido continuo (Duif et al., 2013) queremos conocer qué concepto de liderazgo distribuido está presente en diferentes centros educativos y los resultados que alcanzan.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación pretende, mediante una revisión sistemática de la literatura científica, aprender de las experiencias escolares con un liderazgo distribuido para responder a estos objetivos:

- ¿Qué valores fomentan el liderazgo distribuido?

Como señala Michael Fullan (2020), para conseguir un liderazgo eficaz, sea ejecutivo

de una agencia de seguros o director de escuela, deberá actuar con una orientación ética. Por ello, queremos conocer qué concepciones sustentan el liderazgo distribuido en esos centros.

- ¿Qué resultados, tanto positivos como negativos, aparecen en el profesorado, los estudiantes y sus familias?

Es decir, qué evidencias encontramos acerca de los beneficios que trae el liderazgo distribuido así como aquellas mejoras deseables que aún no se han conseguido.

METODOLOGÍA

La revisión sistemática busca recopilar todas las evidencias científicas para responder a unas preguntas concretas de investigación. En nuestro caso hemos optado por esta metodología utilizando el método PRISMA (Moher, 2009; Sánchez-Meca, 2010; Sánchez-Meca y Botella, 2010). Este procedimiento sistemático incluye una estrategia de búsqueda, establecer unos criterios de selección, así como la evaluación y análisis de los datos obtenidos.

Hemos realizado una búsqueda de las investigaciones científicas utilizando siempre las palabras “distributed leadership” en 4 bases de datos (ERIC, ResearchGate, Dialnet y Teseo) y se aplicaron como criterios de selección que se incluyeran artículos del 2016 hasta junio del 2020 revisados por pares y tesis doctorales para dar mayor validez a la muestra seleccionada, tanto en inglés como en español con un mínimo de 10 hojas y excluyendo otras revisiones. El diagrama PRISMA de la figura 1 muestra el proceso para determinar los estudios considerados en nuestra revisión sistemática.

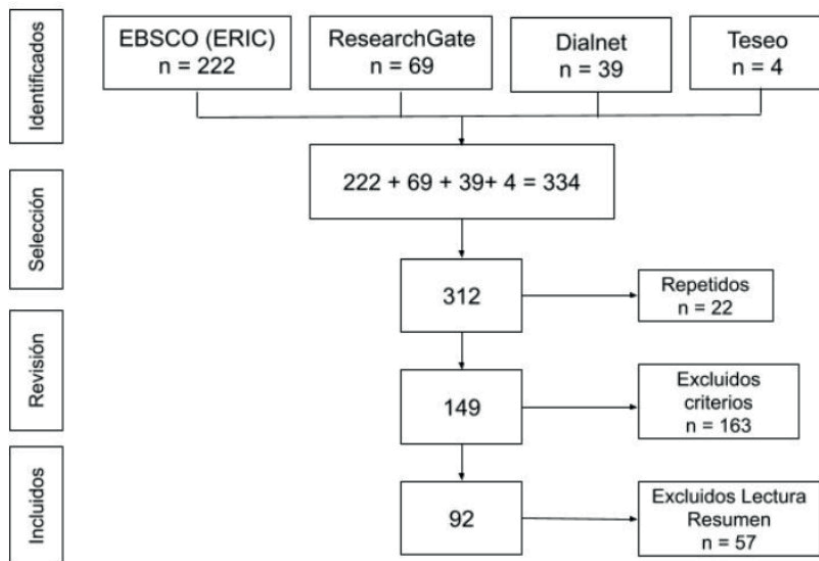


Figura 1. Diagrama PRISMA

La selección final incluyó así a 92 documentos: 42 con metodología cuantitativa, 33 cualitativa y 17 con metodología mixta, de 25 países diferentes. La distribución de artículos y su metodología por años puede verse en la figura 2.

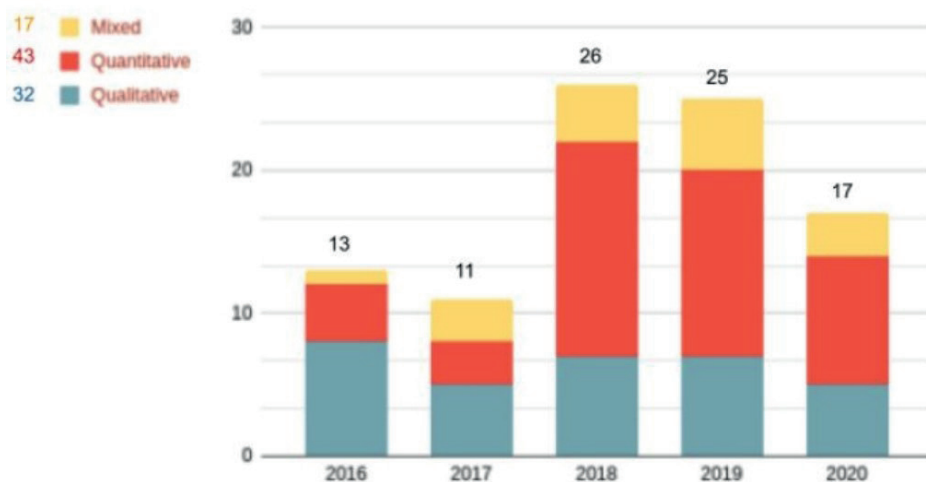


Figura 2. Distribución de los artículos revisados

Cada documento fue leído anotando los resultados cuantitativos que presentaba para combinar los diferentes estudios y categorizando las descripciones que hacía del centro educativo. La categorización ha seguido un criterio inductivo-deductivo (Navarrete,

2011) considerando el modelo teórico de lo que supone el liderazgo distribuido y los efectos teóricos esperables tales como una cohesión grupal necesaria para fomentar la cooperación (López Alfaro y Gallegos Araya, 2018), la distribución de responsabilidades y una visión compartida (Çakir y Özkan, 2019) o una toma de decisiones compartidas (Hulpia et al., 2012).

RESULTADOS

Las categorías que hemos encontrado en el análisis de los 92 artículos se representan en la figura 3.

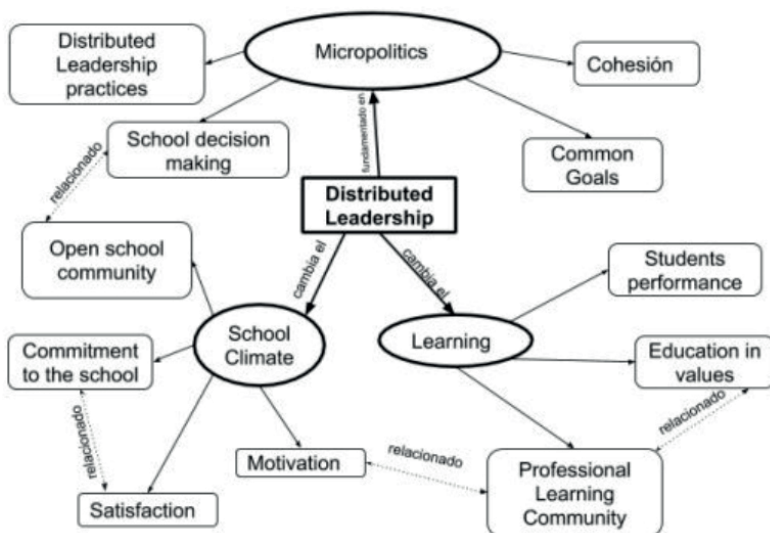


Figura 3. Categorías de análisis

En muchos artículos revisados se describen prácticas de liderazgo distribuido al comentar el trabajo en equipo del profesorado, asunción de responsabilidades individuales y mecanismos de supervisión. También aparecen nuevas estructuras organizativas para favorecer la participación y el trabajo en equipo, fomentando un liderazgo distribuido por el director o directora, en combinación con otras formas más jerárquicas de liderazgo (Afzal Tajik y Wali, 2020; Martínez-Valdivia et al., 2018; Sun y Gao, 2019).

Por otra parte, se señalan que hay aspectos legales y burocráticos que dificultan el desarrollo del liderazgo distribuido. Una de las más repetidas es la escasa cultura colaborativa entre el profesorado y las familias o estudiantes junto a una legislación poco clara y exceso de trabajo. Por ejemplo, “los factores que aparecen como limitantes en la eficacia de la dirección de centros y que son motivo de insatisfacción laboral, están aquellos derivados de las regulaciones normativas, la sobrecarga de trabajo y responsabilidades”

(Martínez García y Gil Flores, 2018, p. 90). También se señala el exceso de burocracia. Claramente mencionado aquí: “Principals find themselves caught up in the bureaucratic machinery, which hinders the articulation of more open, democratic and egalitarian management structures that allow more time for discussion” (Gómez-Hurtado et al., 2020, p. 11).

Aunque se describe la participación del profesorado en la toma de decisiones, la participación del alumnado, como la de las familias, no está muy desarrollada en los artículos revisados. Con frecuencia, esta participación surge a partir de iniciativas desde la propia escuela (Martínez-Valdivia et al., 2018; Yilmaz y Beycioglu, 2017). No obstante, en los estudios donde sí aparece dicha participación del alumnado y/o de sus familias u otras personas, se hace referencia también a una formación personal y emocional del alumnado, reflejando una visión inclusiva de la escuela (Ainscow y West, 2006; Sun y Gao, 2019).

Valores como la confianza, el respeto o el apoyo aparecen esenciales para permitir una toma de decisiones compartida que vaya más allá de la delegación de tareas (Çakir y Özkan, 2019; Dampson y Frempong, 2018; Sibanda, 2018). Otros valores esperables como la idea de una escuela más democrática o inclusiva se señalan con mucha menor frecuencia, tal y como se puede ver en la figura 4.

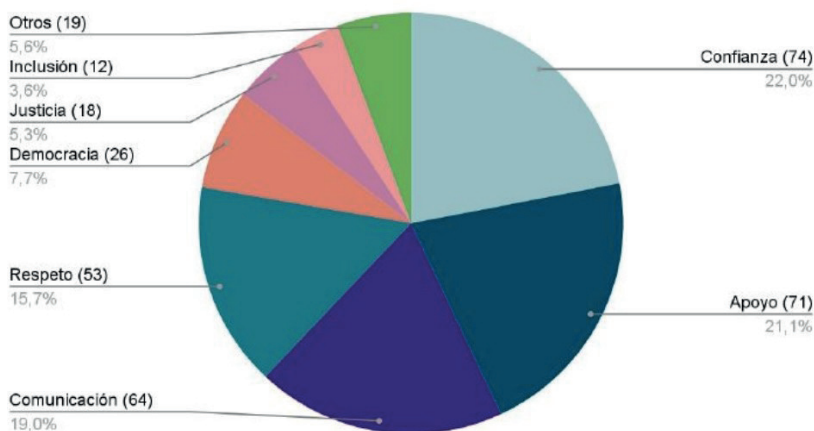


Figura 4. Valores que aparecen con el liderazgo distribuido

Cinco investigaciones cuantitativas utilizan el cuestionario de Hulpia para analizar tanto el grado de distribución del liderazgo como la adquisición de valores comunes. Combinando los diferentes estudios, elaboramos el gráfico de correlación de la figura 5.

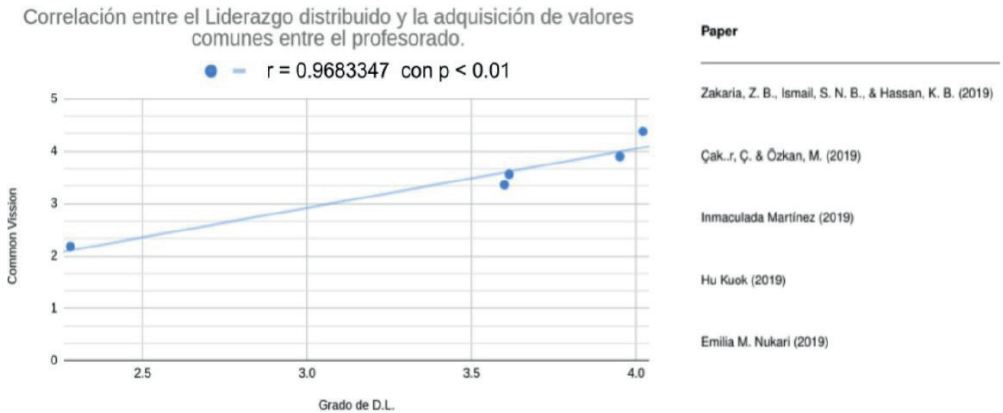


Figura 5. Correlación entre el liderazgo distribuido y la adquisición de valores comunes.

Como se observa, existe una buena y positiva correlación, con un coeficiente $r=0,968$, señalando que los centros que tienen liderazgo distribuido logran unificar la visión que se tiene de la escuela y sus objetivos.

Por otro lado, cuatro artículos cuantitativos analizan la satisfacción del profesorado de centros con liderazgo distribuido. En este caso se utilizan diferentes escalas como el Job Satisfaction Scale (Andrews and Whitney, 1976) y el Distributed Leadership Inventory (Hulpia et al., 2009). Para combinar los resultados de estos artículos se han convertido a una escala de Likert 1-5 y se ha utilizado la siguiente fórmula del manual de Cochrane (figura 6):

	Group 1 (e.g. males)	Group 2 (e.g. females)	Combined groups
Sample size	N_1	N_2	$N_1 + N_2$
Mean	M_1	M_2	$\frac{N_1M_1 + N_2M_2}{N_1 + N_2}$
SD	SD_1	SD_2	$\sqrt{\frac{(N_1 - 1)SD_1^2 + (N_2 - 1)SD_2^2 + \frac{N_1N_2}{N_1 + N_2}(M_1^2 + M_2^2 - 2M_1M_2)}{N_1 + N_2 - 1}}$

Figura 6: Fórmula de Cochrane para combinar medias y desviaciones típicas.

Así hemos podido realizar el siguiente forest plot con una población total de $N= 3745$ docentes, figura 7:



Figura 7: Satisfacción del profesorado en centros con liderazgo distribuido.

Vemos que la media combinada sale bastante alta (3.922 con una desviación típica combinada de 0.77) por lo que el profesorado se siente bastante satisfecho. Considerando los artículos cualitativos y mixtos podemos entender las razones de esta satisfacción. Por ejemplo, se indica que el profesorado disfruta al socializar con sus colegas, “The teachers explain that they help each other and they socialize well in the school: ‘we are glad to work here, it is not hard to socialize” (Yilmaz y Beycioglu, 2017, p. 51). También, al poder colaborar y compartir dudas y dificultades para ayudarse mutuamente, “So I think that one of the great benefits of being in this school is there are more grade-alike groups to share with. So, you can collaborate, you can be with that” (Liggett, 2020, p. 120). En ocasiones, el reconocimiento por parte de las familias, la administración u otros docentes también contribuye a sentirse satisfecho con el trabajo. Por ejemplo, “Algo estaremos haciendo bien para que las familias comenten esta información fuera: en el colegio de mi hijo hacen esto” (Ceballos López y Saiz Linares, 2020, p. 157).

Otros cinco estudios cuantitativos estudian la motivación y el compromiso con el centro educativo del profesorado usando la Organizational Commitment Scale (Meyer y Allen, 1991) o el Teachers’ Organizational Commitment Scale (Celep, 2000). Transformando de nuevo a nuestra escala de Likert 1-4 y combinando los resultados de cada artículo tenemos este forest plot con 1468 docentes, figura 8.







Paper	Mean	SD		%
Sally Wai-Yan Wan, Edmond Hau-Fai Law & Keith Ki Chan (2017)	3.96	0.472		10.56
Inmaculada Martínez (2019)	4.23	0.939		37.26
Hu Kuok 2019	3.11	0.36		21.59
Rosliza 2019	3.95	0.42		7.15
Samancioglu 2019	3.33	0.779		23.43
<hr style="border-top: 1px dashed black;"/>				
Total	3.727758	0.8708915		

Figura 8: Motivación y compromiso del profesorado en centros con liderazgo distribuido.

En diferentes artículos cualitativos se señala que la mayor capacidad de decisión y el trabajo en equipo del profesorado mejora su compromiso con el centro. “Principals and head teachers agree that with distributed leadership, teachers involvement in the school has lead to school improvement” (Dampson y Frempong, 2018, p. 9).

También se señalan correlaciones positivas entre el compromiso del profesorado y el apoyo del director o directora (Aboudahr y Jiali, 2019) o, como se ha señalado antes, con el trabajo en equipo (Akdemir y Ayik, 2017).

Con respecto a la formación docente, se menciona frecuentemente que el liderazgo distribuido promueve el desarrollo profesional de los docentes (Joo, 2020; Liu et al., 2020; Manaze, 2019; Von Dohlen y Karvonen, 2018) Éste se da cuando los docentes se reúnen e intercambian ideas y reflexiones pedagógicas (Alyami y Floyd, 2019; Çakir y Özkan, 2019; Heikka y Suhonen, 2019; Kelley y Dikkers, 2016; Queupil y Montecinos, 2020; Wan et al., 2018).

Se define una comunidad profesional de aprendizaje, como aquella donde, además de los estudiantes, cualquier otro adulto aprende (García-Martínez, 2019; Thompson et al., 2004). Algunos artículos señalan que el liderazgo distribuido es necesario para transformar la escuela en una comunidad profesional de aprendizaje (Joo, 2020; Liu, 2020b; Manaze, 2019). Esto se señala de manera clara, por ejemplo, “los cuatro directores expresan que sus escuelas son, ahora, espacios de investigación y crecimiento personal.” (Mayoral et al., 2018, p. 62).

Tanto el profesorado como el equipo directivo o los investigadores coinciden en afirmar que la distribución del liderazgo debe mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

No obstante, no todos los estudios revelan este hecho. Mientras que encontramos artículos empíricos que están de acuerdo con dicha afirmación como al escribir: “There is a statistically significant difference between students’ academic achievement with respect to leadership approach factor in favor of high level of distributed leadership approach.” (Engin, 2020b, p. 271). Otros estudios no encuentran ninguna mejora (Sivri y Beycioğlu, 2017), de hecho el estudio de (Tan, 2018), con los datos de PISA 2012, encuentra una correlación negativa entre el liderazgo distribuido y los resultados académicos de estudiantes con desventajas.

Por último, aunque pocos, sí encontramos ejemplos donde el liderazgo se distribuye más allá del profesorado y logran transformar la escuela y la comunidad. Por ejemplo al señalar “la escuela también se abre al entorno y colabora con personas y asociaciones para desarrollar las diferentes iniciativas” (Ceballos López y Saiz Linares, 2020, p. 155). En estos casos, además de la preocupación común por la mejora de los resultados académicos de los estudiantes, también se valora la formación de índole más personal y social.

CONCLUSIÓN

En definitiva, podemos decir que el liderazgo distribuido consolida una visión común y consensuada de los objetivos de la escuela. Este liderazgo está basado, principalmente, en unos valores como la confianza mutua, el apoyo del equipo directivo, la facilidad de comunicación y el respeto.

Las evidencias señalan que el liderazgo distribuido presenta los siguientes beneficios:

- El profesorado muestra una gran satisfacción, motivación y compromiso hacia el centro educativo. Esto se explica al tener oportunidades de trabajar en equipo y ayudarse mutuamente. También una mayor capacidad de decisión, más allá de la delegación de tareas, y poder aportar sus conocimientos personales son factores que explican este resultado.
- Además, el liderazgo distribuido promueve que el centro educativo se transforme en una comunidad de aprendizaje profesional. En estos casos, el profesorado es muy consciente de que en su centro educativo está aprendiendo y desarrollándose profesionalmente.

Otros aspectos se muestran como retos del liderazgo distribuido ya que aún no parecen tener una evidencia científica tan fuerte. Estos son los siguientes:

- En pocas ocasiones se considera el liderazgo distribuido como un mecanismo para democratizar la escuela, promoviendo la justicia social y velando por los derechos de todos y todas.
- Es necesario, para promover un liderazgo distribuido, profundicemos en qué aspectos normativos deberíamos mejorar, por ejemplo la burocracia, para que no dificulten su práctica.
- También hay investigación con resultados dispares al relacionar el

liderazgo distribuido con el rendimiento de los estudiantes. Por ello, son necesarios más estudios para comprender bien qué mecanismos permiten mejorar los aprendizajes de los estudiantes en centros con liderazgo distribuido.

- También son escasos los estudios centrados en aquellos aprendizajes de índole personal, emocional y social, que los estudiantes deben conseguir en centros con liderazgo distribuido.
- Igualmente, podríamos estudiar aquellos centros donde el liderazgo se distribuye mejor el liderazgo incluyendo a los estudiantes, sus familias e incluso personas del entorno para conocer cómo logran realizarlo y qué resultados obtienen.
- En varias ocasiones se identifica una relación entre el liderazgo distribuido y una escuela inclusiva. Pero pocos estudios analizan específicamente esta relación, por ello, es necesario encontrar más evidencias que avalen y expliquen dicha relación.

En conclusión, el liderazgo educativo aparece como un elemento de análisis esencial para mejorar la escuela. En este artículo se presentan evidencias de que un liderazgo distribuido aporta importantes beneficios que contribuyen a mejorar la escuela y señala aquellos aspectos o retos que aún deben ser investigados más en profundidad.

REFERENCIAS

Afzal Tajik, M., y Wali, A. (2020). Principals' strategies for increasing students' participation in school leadership in a rural, mountainous region in Pakistan. *Improving Schools*, 136548022092341. <https://doi.org/10.1177/1365480220923413>

Ainscow, M., y West, M. (Eds.). (2006). *Improving urban schools: Leadership and collaboration*.

Open University Press.

Akdemir, Ö. A., y Ayik, A. (2017). The Impact of Distributed Leadership Behaviors of School Principals on the Organizational Commitment of Teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 5, 18-26.

Alyami, R., y Floyd, A. (2019). Female School Leaders' Perceptions and Experiences of Decentralisation and Distributed Leadership in the Tatweer System in Saudi Arabia. *Education Sciences*, 9(1), 25. <https://doi.org/10.3390/educsci9010025>

Andrews, F., y Withey, S. (1976). *Social indicators of well-being: American's perceptions of life quality*. New York: Plenum Press.

Azar, A. S. (2020). The Impact of Effective Educational Leadership on School Students' Performance in Malaysia. *Education Quarterly Reviews*, 3(2). <https://doi.org/10.31014/aior.1993.03.02.127>

Bolívar, A. (2015). Evaluar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección Escolar. Revisión de Enfoques e Instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 25.

- Çakir, Ç., y Özkan, M. (2019). Investigation of in-School Factors Affecting Distributed Leadership Practices. *Journal of Computer and Education Research*, 7(14), 383-417. <https://doi.org/10.18009/jcer.584459>
- Ceballos López, N., y Saiz Linares, Á. (2020). ¿Es posible la mejora educativa desde los centros? El papel de la organización escolar en los procesos internos de cambio. *Aula Abierta*, 49(2), 151-158. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.2.2020.151-158>
- Celep, C. (2000). Teachers' Organizational Commitment in Educational Organizations. In *National Forum of Teacher Education Journal* (Vol. 10, No. 3, pp. 1999-2000). For full text: <http://www.nationalforum.com/17celep.htm>
- Dampson, D. G., y Frempong, E. A. (2018). The 'Push and Pull' Factors of Distributed Leadership: Exploring Views of Headteachers across Two Countries. *Asian Journal of Education and Training*, 4(2), 121-127. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2018.42.121.127>
- Day, C., y Sammons, P. (2014). *Successful school leadership*. Education Development Trust.
- Duif, T., Harrison, C., van Dartel, N., y Sinyolo, D. (2013). Distributed leadership in practice: A descriptive analysis of distributed leadership in European schools. *School leadership as a driving force for equity and learning. Comparative perspective. EPNoS Project, Del*, 4.
- Engin, G. (2020a). An Examination of Primary School Students' Academic Achievements and Motivation In Terms of Parents' Attitudes, Teacher Motivation, Teacher Self-efficacy and Leadership Approach. *International Journal of Progressive Education*, 16(1), 20.
- Engin, G. (2020b). An Examination of Primary School Students' Academic Achievements and Motivation in Terms of Parents' Attitudes, Teacher Motivation, Teacher Self-Efficacy and Leadership Approach. *International Journal of Progressive Education*, 16(1), 257-276.
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Ediciones Morata.
- García Carreño, I. D. V. (2018). El liderazgo distribuido y la percepción de los equipos directivos de las escuelas públicas de educación primaria madrileñas. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 2(6), 73-89. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v2i6.47>
- García-Garnica, M., y Martínez-Garrido, C. (2019). Dirección Escolar y Liderazgo en el Ámbito Iberoamericano. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 1-11.
- García-Martínez, I. (2019). *Coordinación pedagógica y liderazgo distribuido en los institutos de secundaria*. Granada.
- García-Martínez, I., Higuera-Rodríguez, L., y Martínez-Valdivia, E. (2018). Hacia la Implantación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje Mediante un Liderazgo Distribuido. Una Revisión Sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.007>
- Gómez-Hurtado, I., González-Falcón, I., Coronel-Llamas, J. M., y García-Rodríguez, M. del P. (2020). Distributing Leadership or Distributing Tasks? The Practice of Distributed Leadership by Management and Its Limitations in Two Spanish Secondary Schools.

Education Sciences, 10(5), 122. <https://doi.org/10.3390/educsci10050122> Hallinger, P., y Heck, R. H. (2011). Collaborative Leadership and School Improvement:

Understanding the Impact on School Capacity and Student Learning. En T. Townsend y J. MacBeath (Eds.), *International Handbook of Leadership for Learning* (pp. 469-485).

Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5_27

Hallinger, P., y Heck, R. H. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18.

Harris, A. (2011). Distributed leadership: Implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31(1), 7-17. <https://doi.org/10.1108/02621711211190961>

Harris, A. (2012). Leading system-wide improvement. *International Journal of Leadership in Education*, 15(3), 395-401. <https://doi.org/10.1080/13603124.2012.661879>

Heikka, J., y Suhonen, K. (2019). Distributed Pedagogical Leadership Functions in Early Childhood Education Settings in Finland. *Southeast Asia Early Childhood*, 8(2), 43-56.

Hulpia, H., Devos, G., Rosseel, Y., y Vlerick, P. (2012). Dimensions of Distributed Leadership and the Impact on Teachers' Organizational Commitment: A Study in Secondary Education: Distributed Leadership and Organizational Commitment. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(7), 1745-1784. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.00917.x>

Hulpia, H., Devos, G., y Rosseel, Y. (2009). Development and validation of scores on the distributed leadership inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), 1013- 1034.

Joo, Y. H. (2020). The effects of distributed leadership on teacher professionalism: The case of Korean middle schools. *International Journal of Educational Research*, 99, 101500. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101500>

Katwa, E., y Heystek, J. (2019). Instructional and Distributed Self-leadership for School Improvement: Experiences of Schools in the Kavango Region. *Africa Education Review*, 16(2), 69-89. <https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1267575>

Kelley, C., y Dikkers, S. (2016). Framing Feedback for School Improvement around Distributed Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 52(3), 392-422.

Lambrecht, J., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., y Spörer, N. (2020). The effect of school leadership on implementing inclusive education: How transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752825>

Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., y Yashkina, A. (2007). Distributing Leadership to Make Schools Smarter: Taking the Ego Out of the System. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37-67. <https://doi.org/10.1080/15700760601091267>

Liggett, R. (2020). Toward A Conceptualization of Democratic Leadership in a Professional Context. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 193, 13.

Liu, Y. (2020a). Focusing on the Practice of Distributed Leadership: The International Evidence From the 2013 TALIS. *Educational Administration Quarterly*, 0013161X2090712. <https://doi.org/10.1177/0013161X20907128>

Liu, Y. (2020b). Focusing on the Practice of Distributed Leadership: The International Evidence from the 2013 TALIS. *Educational Administration Quarterly*, 56(5), 779-818.

Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., y Gümüş, S. (2020). The Effect of Instructional Leadership and Distributed Leadership on Teacher Self-efficacy and Job Satisfaction: Mediating Roles of Supportive School Culture and Teacher Collaboration. *Educational Management Administration y Leadership*, 174114322091043. <https://doi.org/10.1177/1741143220910438>

López Alfaro, P., y Gallegos Araya, V. (2018). Liderazgo distribuido y aprendizaje de la matemática en escuelas primarias: El caso de Chile. *Perfiles Educativos*, 39(158), 112-129. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2017.158.58786>

Louis, K. S., Wahlstrom, K. L., Michlin, M., Gordon, M., Thomas, E., Leithwood, K., Anderson, S. E., Mascall, B., Strauss, T., y Moore, S. (2010). *Final Report of Research to the Wallace Foundation* (p. 338).

Manaze, M. (2019). Practice and Challenges of Distributed Leadership at Public Secondary Schools of Dessie City Administration. *Asian Journal of Education and E-Learning*, 7(4). <https://doi.org/10.24203/ajeel.v7i4.5918>

Martínez García, I., y Gil Flores, J. (2018). Explicación de la satisfacción en la dirección escolar a partir del desempeño de la función directiva. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(1), 77. <https://doi.org/10.14201/eks20181917795>

Martínez-Valdivia, E., García-Martínez, I., y Higuera-Rodríguez, M. L. (2018). El Liderazgo para la Mejora Escolar y la Justicia Social. Un Estudio de Caso sobre un Centro Educación Secundaria Obligatoria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16. 1(2018). <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.003>

Mayoral, D., Colom, J., Bernad, O., y Torres, T. (2018). Liderazgo en la escuela rural: Estudios de casos. *International Journal of Sociology of Education*, 7(1), 49. <https://doi.org/10.17583/rise.2018.2637>

Meyer, P. J., y Allen, J. N. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-89.

Miškolci, J., Armstrong, D., y Spandagou, I. (2016). Teachers' Perceptions of the Relationship between Inclusive Education and Distributed Leadership in Two Primary Schools in Slovakia and New South Wales (Australia). *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 53-65.

Mohammed Aboudahr ShMF y Jiali. (2019). The relationship between distributed leadership and teachers' organizational commitment in Guangzhou city, China. *J. Educ. Manage. Stud.*, 9(1): 01-05. <http://jems.science-line.com>; *Journal of Educational and Management Studies*, 10.

Moher, D. (2009). a Liberati, J. Tetzlaff, DG Altman, P. Grp, Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement (Reprinted from *Annals of Internal Medicine*). *Phys. Ther*, 89, 873-880.

- Murillo Torrecilla, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 14.
- Navarrete, J. M. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista latinoamericana de metodología de la investigación social*, 1, 47-60.
- Queupil, J. P., y Montecinos, C. (2020). El Liderazgo Distribuido para la Mejora Educativa: Análisis de Redes Sociales en Departamentos de Escuelas Secundarias Chilenas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 97. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.005>
- Sánchez-Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula Abierta*, 38, 11.
- Sánchez-Meca, J., y Botella, J. (2010). REVISIONES SISTEMÁTICAS Y META-ANÁLISIS: HERRAMIENTAS PARA LA PRÁCTICA PROFESIONAL. *Papeles del psicólogo*, 31, 11.
- Sibanda, L. (2017). Understanding distributed leadership in South African schools: Challenges and prospects. *Issues in Educational Research*, 15.
- Sibanda, L. (2018). Distributed leadership in three diverse public schools: Perceptions of deputy principals in Johannesburg. *Issues in Educational Research*, 16.
- Sivri, H., y Beycioğlu, K. (2017). A Review of Empirical Research on Distributed Leadership at Schools. *Educational Administration: Theory and Practice*, 23(1), 135-163. <https://doi.org/10.14527/kuey.2017.005>
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Spillane, J. P., Halverson, R., y Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational researcher*, 30(3), 23-28.
- Sun, Y., y Gao, F. (2019). Exploring the Roles of School Leaders and Teachers in a School-Wide Adoption of Flipped Classroom: School Dynamics and Institutional Cultures. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1241-1259.
- Tan, C. Y. (2018). Examining School Leadership Effects on Student Achievement: The Role of Contextual Challenges and Constraints. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 21-45.
- Thompson, S. C., Gregg, L., y Niska, J. M. (2004). Professional Learning Communities, Leadership, and Student Learning. *RMLE Online*, 28(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/19404476.2004.11658173>
- Von Dohlen, H. B., y Karvonen, M. (2018). Teachers' Self-Reported Leadership Behaviors in Formal and Informal Situations. *International Journal of Teacher Leadership*, 9(2), 69-89.
- Wan, S. W.-Y., Law, E. H.-F., y Chan, K. K. (2018). Teachers' perception of distributed leadership in Hong Kong primary schools. *School Leadership y Management*, 38(1), 102-141. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1371689>
- Yilmaz, A. I., y Beycioglu, K. (2017). Distributed Leadership Behaviours among Elementary School Teachers. *Online Submission*, 12(1), 41-61.

COMPETENCIAS Y APRENDIZAJES EN PRACTICANTES DE PSICOLOGÍA

Data de aceite: 03/08/2023

Cristian Fernan Muñoz Muñoz

Corporación Universitaria Minuto de Dios
– UNIMINUTO
Pereira, Risaralda, Colombia
<https://orcid.org/0000-0001-5164-0014>

Paula Nathalia Matallana G

Docente Posgrados-Corporación
Universitaria Minuto de Dios –
UNIMINUTO
Corporación Industrial Minuto de Dios
Pereira, Risaralda, Colombia
<https://orcid.org/0000-0001-9508-0936>

Felipe Iozano Rodríguez

Corporación Industrial Minuto de Dios
Pereira, Risaralda, Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-3536-6999>

Scholar, Redalyc, Dialnet, Scielo. Se tuvieron en cuenta criterios de búsqueda de categorías de análisis como comunidades de práctica, aprendizaje, competencias profesionales, Identidad profesional, prácticas profesionales, Psicología, Teoría de la actividad. De acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión sobre búsqueda de literatura se incluyó todo tipo de documentos que aportaran al análisis bibliográfico sobre Aprendizaje y Competencias de Prácticas Profesionales en Psicología. En cuanto a los referentes teóricos no se tuvo segmentación, ni años de publicación, países, o discriminación de enfoques investigativos. Los principales hallazgos en cuanto a la revisión teórica de los 88 artículos encontrados 50 han sido reseñados, donde prevalece la categoría de análisis de aprendizaje, competencias y prácticas profesionales en países como Argentina, Colombia y España; así mismo se evidenció estudios en el campo de Psicología educativa con un alto índice respecto a los demás campos de la psicología. En la revisión de la literatura se encontró que el interés por conocer y profundizar sobre las prácticas profesionales respecto a los aprendizajes y las competencias en la formación del

RESUMEN: La presente investigación tiene como objetivo revisar la literatura desde el enfoque sociocultural sobre aprendizajes y competencias resultantes de la participación de los estudiantes de psicología en comunidades disciplinares de práctica. La metodología del proyecto se utilizó la metodología de análisis documental donde se realiza búsqueda, sistematización y revisión de literatura por medio de bases de datos especializadas como Google

psicólogo en el pregrado no es un asunto de estudios recientes, no obstante, los estudios encontrados respecto a la investigación son escasos.

PALABRAS-CLAVE: Aprendizaje, Competencias profesionales, Comunidades de práctica, Identidad profesional, Prácticas profesionales, Psicología, Teoría de la actividad.

COMPETENCES AND LEARNING IN PSYCHOLOGY PRACTITIONERS

ABSTRACT: The present research aims to review the literature from the sociocultural approach on learning and competencies resulting from the participation of psychology students in disciplinary communities of practice. The methodology of the project the methodology of documentary analysis was used where the search, systematization and review of literature is carried out through specialized databases such as Google Scholar, Redalyc, Dialnet, Scielo. Search criteria for analysis categories such as communities of practice, learning, professional competencies, professional identity, professional practices, Psychology, Activity theory were taken into account. According to the inclusion and exclusion criteria on the literature search, all types of documents were included that would contribute to the bibliographic analysis on Learning and Competences of Professional Practices in Psychology. Regarding the theoretical references, there was no segmentation, nor years of publication, countries, or discrimination of investigative approaches. The main findings regarding the theoretical review of the 88 articles found 48 have been reviewed, where the category of analysis of learning, skills and professional practices prevails in countries such as Argentina, Colombia, and Spain; Likewise, studies in the field of educational psychology were evidenced with a high index compared to the other fields of psychology. In the review of the literature, it was found that the interest in knowing and deepening the professional practices regarding learning and competences in the training of the psychologist in the undergraduate degree, is not a matter of recent studies, however, the studies found regarding research are scarce.

KEYWORDS: Learning, Professional skills, Communities of practice, Professional identity, Professional practices, Psychology, Activity theory

INTRODUCCIÓN

Dentro de todo proceso de formación académica y más concretamente en el ámbito profesional, es importante resaltar tanto el aspecto de formación teórico como el práctico. Para los estudiantes, el inicio de su proyecto de vida profesional inicia desde que se elige qué se quiere llegar a ser, cómo se va a lograr y hasta dónde se quiere llegar. En medio de este proceso y a medida que se construye conocimiento, saberes y aprendizajes, el estudiante comienza a desarrollar capacidades, habilidades y destrezas que fortalecen las competencias a nivel teórico; lo cual, es un factor determinante al momento de poner en práctica los conocimientos aprendidos durante el proceso de la carrera profesional.

Las prácticas profesionales de psicología en Colombia se crean a raíz de la necesidad de vincular al estudiante a la realidad social de los escenarios laborales, lo que permite formar profesionales que puedan construir aprendizajes y competencias que se dan a partir de la transición entre la teoría a la práctica profesional. En Colombia se establecen

los estándares de calidad en programas profesionales de pregrado en Psicología a través del Decreto 1527 de julio 24 de 2002 y la Resolución 3461 de 2003 cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Psicología.

Cabe resaltar que las prácticas profesionales del estudiante de psicología además de constituir el inicio de la vida laboral, construyen la experiencia formativa en el ámbito teórico/práctico; siendo el factor práctico el contexto en el cual se desarrollan competencias en dichas comunidades de práctica, lo que permite ir formando y fortaleciendo los aprendizajes que todo estudiante de psicología debe tener como profesionales en salud mental, fomentando habilidades y destrezas que son fundamentales para poder atender a las necesidades sociales, individuales y personales que se dan en determinados escenarios.

No obstante, existen grandes distancias entre la universidad y las prácticas profesionales, Erausquin (2012) señala que, este distanciamiento entre dispositivos de formación y el campo de los problemas socio- profesionales incide sobre el perfil profesional. Así mismo, Erausquin & Bur (2017), señalan las situaciones presentadas en las prácticas profesionales: la formación de los alumnos era exclusivamente teórica y enciclopedista faltando la práctica, los estudios estaban alejados de la realidad social y sus problemas, había una escasa y no significativa presencia de orientaciones referidas a otras modalidades y áreas del quehacer profesional, conocimientos teóricos y metodológicos no adecuadamente operacionalizados para el abordaje resolutivo de los problemas de las diferentes áreas, conocimiento escaso de las instituciones, sus normas, estructura y funcionamiento, falta de entrenamiento para el trabajo en equipo e interdisciplinario, dificultades para la transferencia de lo aprendido a situaciones complejas y diversas.

Algunos estudios sobre la educación universitaria en psicología en Colombia (Peña Correal, 1993; Castillo Guzmán & Puche Navarro, 2001; Robledo Gómez, 2007; Torres Escobar, 2011) se han centrado en caracterizar tanto los recorridos históricos de los modelos de formación de las universidades, sus problemas y retos, como los contenidos de los planes de estudio, sin embargo, no ahondan en el papel que cumplen las prácticas profesionales en la formación del psicólogo en Colombia. (Citado de Echeverri, 2018)

La educación superior requiere de unos cambios significativos en el currículo apuntando a que la psicología como ciencia y disciplina siga transformándose o desarrollándose para formar profesionales más idóneos y competentes en los diferentes escenarios de prácticas, donde se van a generar aprendizajes significativos y competencias comunicativas, que le permitirán obtener habilidades y capacidades para el mundo laboral. “En educación superior se reconoce cada vez más la importancia de enfrentar al aprendiz a problemas reales propios de su profesión, es decir, a situaciones donde el estudiante desarrolle las competencias propias de su carrera” (Rodríguez & Seda, 2013, p. 83).

En Colombia las prácticas profesionales de psicología se han enmarcado en diferentes campos de acción como son el organizacional, el jurídico, el clínico, el campo social, el educativo y el campo de la investigación, entre otros, donde se da esa integración

de la teoría con la praxis permitiendo consolidar una formación científica y profesional al fomentar la transferencia y aplicación de conocimientos a la realidad socio-educativa y, a la utilización de las experiencias prácticas para el entendimiento y retroalimentación del mismo conocimiento. Se hace necesario que el esquema teórico se asimile como un esquema teórico – práctico considerando las dinámicas, relaciones y condiciones de los contextos reales en los que se van a ejecutar. (Delgado, 2012, p.91)

Se hace importante resaltar las investigaciones realizadas que apuntan a mejorar las condiciones de formación académica del psicólogo, que permiten identificar deficiencias, diseñando así un currículo adecuado y acorde a las necesidades de la institución superior, lo que en efecto permitirá una mejor calidad educativa, generando aprendizajes y competencias entre la teoría y la práctica.

Para la investigación se tuvieron en cuenta diferentes categorías teóricas, permitiendo una revisión de literatura en el marco del enfoque sociocultural sobre aprendizajes y competencias resultantes de la participación de los estudiantes de psicología en comunidades disciplinares de práctica. De acuerdo con Peiró (2003) la formación del psicólogo representa un reto importante para la educación superior, pues actualmente se producen cambios socioeconómicos, demográficos y culturales que conllevan a nuevas demandas sociales incidiendo en las funciones que debe desempeñar el psicólogo dentro de las comunidades práctica. Según Erausquin y Bur, (2012) a través de las comunidades de práctica en diferentes áreas de la actividad: clínica, social - comunitaria, justicia, trabajo e investigación, se construyen las competencias profesionales del psicólogo.

En relación a las dificultades en los procesos de formación de psicólogos en Colombia, Organista y Garzón (2012) plantean: en los contextos académicos una de las mayores quejas de los docentes de los programas de psicología es que los estudiantes, al llegar al periodo de las prácticas profesionales, no han asimilado con suficiencia los conceptos básicos de la disciplina. Según Gómez (2015), “La competencia profesional es el grado de utilización de los conocimientos, las habilidades y el buen juicio asociados con la profesión en todas las situaciones que se pueden enfrentar en el ejercicio de la práctica profesional” (p. 49).

Las dificultades propias de la práctica profesional, acrecentadas en muchos casos por las carencias formativas relacionadas con la pertinencia y la descontextualización de la disciplina psicológica frente a las problemáticas sociales contemporáneas. En el año 1927 Lev S. Vygotsky señaló con urgencia la necesidad de analizar a profundidad la viabilidad de una psicología general que pudiera construir, de forma coherente, un aparato teórico y metodológico consecuente con las necesidades prácticas de los psicólogos profesionales y la complejidad del ser humano. (COLPSIC, 2007, p. 57)

Desde la perspectiva situacional de Lave y Wenger (1991), la práctica profesional se concibe como una actividad auténtica en la que aprendices y psicólogos expertos desempeñan roles diferentes en función de su conocimiento y experiencia, esta actividad

compartida no sólo produce aprendizaje, sino que redefine las identidades de los aprendices en la medida en que ellos van ganando centralidad en sus comunidades de práctica.

Cuando se habla de comunidades de práctica se refiere a esa interacción social y cultural que como seres humanos se tiene en el diario vivir, las diversas interacciones donde se desarrollan esos aprendizajes desde los enfoques socioculturales como cambios en la forma de participar en las comunidades de práctica en donde se realizan las prácticas profesionales en psicología. “El aprendizaje como participación en las prácticas de una comunidad tiene lugar a través del compromiso en la acción y la interacción, incluidas en la historia y la cultura, e impacta sobre los sujetos participantes produciendo cambios conceptuales situados de diferentes alcances” (Erausquin, Casal & Muñoz, 2010, p. 5).

Por otro lado, las comunidades de práctica producen aprendizajes en forma colectiva y de manera natural, espontánea, generando así un capital de conocimientos válidos y eficaces para su práctica común. El tipo de aprendizaje que aquí se produce es situacional, contextual, dinámico, altamente significativo, con fuerte componente analógico, generalmente de carácter implícito, no formalizado, distribuido, con ‘currículo oculto’, controlado en su eficacia y conservación desde la práctica misma. (Martínez, 2006, p.112).

Otro referente teórico de esta investigación lo constituye la teoría de la actividad histórico cultural inicialmente centrada en Vygotsky, específicamente la Tercera Generación de la Teoría de la Actividad, ya que esta teoría del desarrollo “intenta explicar cambios cualitativos que se dan con el tiempo en las prácticas humanas e influir en ellos” (Daniels, citado por Erausquin, 2015, p. 3).

Los escenarios de práctica profesional se conciben como sistemas de actividad en constante transformación, es por ello la importancia de analizar la categoría de los ciclos expansivos de aprendizaje dentro de las comunidades de práctica. Dicho análisis es pertinente, si se tiene en cuenta que la identidad profesional se va construyendo, mediante ciclos de “aprendizaje expansivo”, “aprender lo que aún no está y de lo que nos apropiamos mientras lo ponemos a prueba a través de la acción que realizamos”. (Engestrom, 2001, p. 133).

La expansión según Erausquin (2015) se refiere a un proceso largo, distribuido, que no aparece de una vez y para siempre dictaminado desde arriba, sino mediante auto-organización colectiva “desde abajo”, El “ciclo expansivo” comienza con un cuestionamiento por parte de individuos o grupos, de la práctica consagrada/instituida, que se expande hasta formar un movimiento colectivo o nuevo sistema” (Erausquin, 2015, p. 3), por lo tanto también se analiza la participación de los practicantes / aprendices, en la construcción y aplicación de nuevos conceptos más amplios y complejos.

Existen dos tipos básicos de saberes (Pozo, 1996): Un conocimiento de tipo declarativo que está relacionado con el saber acerca de la realidad y de las cosas y otro tipo de conocimiento procedimental, vinculado con el hacer y con el ejercicio de destrezas y habilidades para resolver determinados problemas. El ejercicio de una profesión requiere

la integración de ambos tipos de conocimiento. (Citado de Castro, 2004, p.122).

Las competencias profesionales que debe de tener un psicólogo son fundamentales para el desempeño de su labor, pues se requiere además de unos conocimientos académicos y formativos que puedan determinar las habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes.

“Los planes de estudio de la carrera en términos generales tienen como carencia básica la desconexión entre teoría y práctica profesional”, Es decir, la formación con que egresan los graduados está bastante desvinculada de las problemáticas y demandas sociales que los psicólogos tienen que resolver. (Castro, 2004, p.121). Es por esta razón que se debe de realizar una evaluación de las competencias profesionales de los psicólogos, con el fin de determinar los perfiles.

Hay que mencionar, además que otra categoría importante dentro del proyecto está la identidad profesional entendida como el conjunto de significados, provisionales y cambiantes sobre el yo profesional y sobre la profesión, que se negocian dialógicamente en las interacciones con otros, que son el resultado de los significados dados por la cultura y por el individuo, y que se despliegan y construyen, mediante la participación de un profesional en prácticas discursivas que tienen lugar en un conjunto de contextos sociales, situados en un espacio socio-histórico determinado. (Solari & Rasskin, 2014, p.117, 118)

METODOLOGÍA

El diseño de la presente investigación se vincula desde los lineamientos de la revisión bibliográfica. La revisión tiene un alcance descriptivo. (Ato, López y Benavente, 2013). Para el desarrollo metodológico de la revisión de la investigación sobre el Aprendizaje y Competencias en los Contextos Laborales donde se realizan Prácticas Profesionales en Psicología se utilizó el análisis documental y de información. El procedimiento se realizó en dos fases.

Como estrategia de búsqueda, en primer lugar, se realizó búsqueda, sistematización y revisión de literatura de artículos en los siguientes portales de artículos científicos: Google Scholar, Redalyc, Dialnet y Scielo. Para la búsqueda de estudios originales se utilizaron operadores booleanos como AND y OR. Esta revisión se realizó tanto en inglés como en español. No se hicieron restricciones entre estudios metodológicos cuantitativos o cualitativos ni se segmentó el año de publicación. En el campo específico de la investigación de Aprendizaje y Competencias en los Contextos Laborales donde se realizan Prácticas Profesionales en Psicología, encontramos una amplia bibliografía a nivel mundial, siendo España, Argentina y Colombia los países de habla hispana que más estudios presentan. El análisis se realizó desde un enfoque mixto, con elementos de información bibliográfica y de contenido. Se evidenció estudios en el campo de Psicología educativa con un alto índice respecto a los demás campos de la psicología. Se tuvieron en cuenta respecto a las categorías de análisis referentes teóricos como Wenger con la teoría social del aprendizaje

y el aprendizaje como participación activa en las prácticas de las comunidades sociales y construcción de identidad en relación con dichas comunidades; Vigotsky con el enfoque sociocultural, Erausquin con las comunidades de práctica y prácticas profesionales, Engeström con el aprendizaje expansivo en sistemas de actividad, Castro Solano con la categoría de competencias profesionales y Sorali con la categoría de identidad profesional. Se analizaron además otros referentes teóricos de los artículos científicos y categorías seleccionadas, con el propósito de recuperar estudios significativos en el proceso de revisión.

De acuerdo a los criterios de inclusión y exclusión sobre en la búsqueda de la literatura se incluyó todo tipo de documentos que aportarán al análisis bibliográfico sobre Aprendizaje y Competencias donde se realizan Prácticas Profesionales en Psicología. Se tuvieron como criterios de Inclusión categorías y palabras clave como Aprendizaje, Competencias profesionales, Comunidades de práctica, Identidad profesional, Prácticas profesionales, Psicología y Teoría de la actividad sociocultural.

Tras la revisión inicial se localizaron 95 artículos de los cuales 88 fueron relevantes, 50 de ellos fueron reseñados, lo que ha contribuido a la construcción y revisión de un estado del arte inicial sobre el aprendizaje en los escenarios de práctica fundamentado en los enfoques socioculturales; encontrando que prevalece la categoría de análisis de aprendizaje, competencias y prácticas profesionales en países como Argentina, Colombia y España. No se realizó segmentación de estudios. Para continuar con la selección de las categorías se hizo revisión de los resúmenes de los artículos encontrados con el fin de decidir si la información encontrada estaba relacionada con el objetivo de la investigación.

La información analizada se segmentó mediante reseñas bibliográficas de acuerdo a cada categoría de análisis, así como discusiones teóricas, ayudas visuales y diagramas estructurales. En los documentos encontrados sobre Aprendizaje y Competencias en los Contextos Laborales donde se realizan Prácticas Profesionales en Psicología, las variables que permitieron la conceptualización de las categorías de análisis estudiadas fueron Aprendizaje, Competencias profesionales, Comunidades de práctica, Identidad profesional, Prácticas profesionales, Psicología y Teoría de la actividad sociocultural.

RESULTADOS

Para seleccionar los artículos se tuvieron en cuenta determinados criterios en los cuales se delimitaron 88 artículos de investigación, siendo recuperados por medio de la búsqueda realizada en las bases de datos científicas como Google Scholar, Redalyc, Dialnet, Scielo. Estos fueron organizados según las categorías de análisis. De esta manera, obtenemos los siguientes resultados.

El primer artículo encontrado es del año 1995, lo que indica que la investigación en el campo de los aprendizajes y las competencias en las prácticas profesionales en psicología,

pese a ser categorías analizadas con anterioridad, a la fecha no existen estudios recientes de la relación existente entre ambas categorías. Para este año se publicó un (1) artículo sobre la categoría de aprendizaje. en el año 2001, se publicaron dos (2) artículos sobre aprendizaje y comunidades de práctica. Para el año 2002, se publicó un (1) artículo sobre competencias profesionales. Para el año 2004, dos (2) artículos sobre las categorías de comunidades de práctica y competencias profesionales. En el año 2005, un (1) artículo sobre aprendizaje; año 2006, dos (2) artículos sobre competencia y práctica profesional; año 2007 y 2008, se publicaron dos (2) artículos sobre teoría de la actividad. Para el año 2009, un (1) artículo sobre la categoría de competencias académicas. A partir del año 2010 se evidencian más estudios sobre las categorías de análisis como competencias profesionales y comunidades de práctica, al igual que en el año 2011, donde se publicaron dos (2) artículos. En el año 2012, se publicaron tres (3) artículos sobre identidad profesional, práctica profesional y aprendizaje. Para el año 2013, se publicaron cuatro (4) artículos al igual que en el año 2014 sobre las categorías de teoría de la actividad, competencias profesionales, identidad profesional y comunidades de práctica. Para el año 2015, se publicaron cinco (5) artículos sobre las categorías de comunidades de práctica, teoría de la actividad y competencias académicas. En el año 2016, cuatro (4) artículos sobre comunidades de práctica, práctica profesional, aprendizaje y competencias, para el año 2017, se publicaron cuatro (4) artículos. Durante el año 2018, se publicaron cinco (5) artículos sobre las categorías de teoría de la actividad, práctica profesional, aprendizaje y competencias académicas. Para el año 2020, se publicaron tres (3) artículos sobre las categorías de práctica profesional y competencias académicas. Los resultados evidencian mayor interés en los últimos años por el estudio de las categorías de análisis en cuanto se refiere a aprendizaje y competencias. De los estudios encontrados se hallaron 50 análisis categóricos de metodologías tanto de tipo cualitativo como cuantitativo, con alcance descriptivo.

Los principales hallazgos en cuanto a la revisión teórica evidencian las categorías de análisis de aprendizaje, competencias y prácticas profesionales en países como Argentina, Colombia y España, viéndose representado un alto índice de estudios en el campo de la Psicología educativa respecto a los demás campos.

APRENDIZAJE Y COMUNIDADES DE PRÁCTICA DESDE EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL

La formación profesional puede comprenderse como un proceso de desarrollo y aprendizaje mediante el cual los estudiantes de educación superior se apropian de conceptos, instrumentos, prácticas y valores propios de su disciplina. Conceptualizar la formación como proceso de desarrollo en campos específicos permite visualizar al estudiante como una persona que participa y se implica en las prácticas disciplinares. No

sólo aprende conocimientos y procedimientos clave de su profesión, sino que se apropia de éstos mediante su uso en conjunción con otros aspectos de la vida profesional, como los relacionales, organizacionales, identitarios y éticos. (De Diego & Weiss, 2017)

Al referirse a la categoría de comunidades de práctica, es necesario antes que nada conocer el significado de comunidades y comunidades de práctica. Según Sanz (2012), las comunidades se definen como conjuntos, agrupaciones o congregaciones de personas que viven unidas bajo ciertas constituciones y reglas; en estas comunidades se comparten cosas: zonas, servicios o intereses. La comunidad es un grupo de personas que comparten elementos en común, tales como idioma, costumbres, valores, tareas, visión del mundo, edad, ubicación geográfica. En una comunidad se crea una identidad común, mediante diferenciación de otros grupos o comunidades (generalmente por signos y acciones), que es compartida y elaborada entre sus integrantes y socializada. Una comunidad se rige bajo la necesidad o la meta de un objetivo en común, aunque en ocasiones basta con poseer una identidad común para conformar una comunidad sin la necesidad de un objetivo específico.

Así mismo, Wenger junto a Snyder (2000) definió las comunidades de práctica como “un grupo de personas que se reúnen de manera informal para compartir su experiencia y pasión por una empresa común”. En el año 2002, Wenger amplía y mejora su propia definición en el libro que publica junto a McDermott y Snyder (*Cultivating Communities of practice*) del siguiente modo: “grupos de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundizan en su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continua”.

Por su parte, Erausquin, Iglesias, Michele, Giordano, Centeleghe, Miranda & Albertí (2014), analiza el aprendizaje profesional de los psicólogos en formación, estudiantes avanzados de las Carreras de Grado, de los graduados noveles y de los expertos tutores, siendo parte de un Proyecto de Extensión en un escenario escolar. La función de extensión universitaria entendida no sólo como transferencia de saberes desde la Universidad hacia las instituciones educativas sino como, vinculación para la co-construcción de modos alternativos de intervención ante problemas de relevancia social.

Partimos de la teoría sociocultural para comprender los procesos de formación profesional y de aprendizaje como construidos histórica y socialmente en prácticas mediadas por otras personas, artefactos y contextos culturales (Vygotsky, 1995 Citado De Diego & Weiss, 2017).

Erausquin et al, 2014 refiere que, La necesidad de analizar también el aprendizaje profesional de los expertos tutores, se basa en el siguiente postulado “nadie está en el lugar del saber, todos “aprendemos” y entre todos. Los tutores ayudan, guían, contienen, pero descubren, cambian, se sorprenden... y aprenden.”

En cuanto a Etienne Wenger & Jane Lave (1991), indican que el aprendizaje implica participación en comunidad y que la adquisición de conocimientos se considera un proceso de carácter social. Existen unas ideas básicas que están detrás del concepto de comunidad

de práctica como vector y espacio de aprendizaje las cuales son (Lave y Wenger, 1991; Brown y Duguid, 1991):

El aprendizaje es un fenómeno social. Nadie aprende una nueva práctica solo; la gente aprende una nueva práctica simplemente haciéndola, pero siempre guiada al menos por una persona con más experiencia en dicha práctica. En particular, cuando se quieren aprender prácticas profesionales, nadie aprende fuera de una comunidad de profesionales, de gente del oficio. Nadie aprende a ser abogado, médico, investigador científico, o profesional de la banca, fuera de una comunidad de abogados, médicos, investigadores científicos, o profesionales de la banca. Por lo tanto, hay que crear entornos de aprendizaje donde se pueda tener acceso a profesionales más experimentados en un dominio determinado, en vez de separar de la práctica cotidiana a las personas que se forman y transferirles sólo abstracciones de dicha práctica.

El aprendizaje ocurre en la «acción situada», por oposición a la «contemplación desapegada» (en inglés, *detached*). Ante un problema concreto, un individuo no se limita a pensar en una solución, diseñar un plan y luego ejecutarlo. Al contrario, es en la situación concreta que encuentra los recursos necesarios: actúa, manipula la máquina o el programa, o sea, trabaja con la situación misma, la que a su vez le da un feedback. Y se progresa así, razonando en interacción con la situación. En otras palabras, se aprende una práctica a través del involucrarse en dicha práctica y en el contexto en la cual ésta se realiza. (Citado de Vásquez, 2002, p. 57)

CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PSICÓLOGO EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

La formación es un proceso elaborado en donde la persona, aparte de cumplir con los requisitos ya mencionados, participa en contextos de práctica en donde ejercita su oficio a través de un currículo. Las experiencias acumuladas en la práctica ayuda al desarrollo de habilidades, la adquisición de conocimientos, valores, creencias y estrategias que permiten la formación de un sentido particular de ser psicólogo. También se debe hablar de que no hay una forma única de interpretar, conceptualizar y vivir un plan de estudios, cada quien experimenta y da un sentido particular. (Paredes & Saucedo, 2017)

Dell Hymes introduce el uso del término competencia en relación con el contexto, refiriéndose a la capacidad comunicativa de los seres humanos como algo que requiere de referentes para posibilitar la interacción entre los sujetos. Su acepción del concepto de competencia se caracteriza por tener referencia a un conocimiento en acto, darle relevancia a la situación o el contexto y la influencia del contexto sociocultural en su desarrollo. (citado de Betancur, 2010, p.211)

Levy-Leboyer (1997) señala entonces que “las competencias son una lista de comportamientos que ciertas personas poseen en mayor medida que otras y que las transforman en más eficaces para una situación dada. (...) Las competencias representan

un rasgo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para conducir las misiones profesionales prefijadas” (p. 58). Por ello Delgado (2000) y Levy-Leboyer (2002) proponen que la competencia es el eje integrador de varios aspectos de lo humano como lo cognoscitivo, lo afectivo y la experiencia. (Citado de Charria, Sarsosa, Uribe, López & Arenas, 2010)

Por otra parte, las competencias según Tobón (2005), se conforman de procesos complejos, los cuales integran: saber ser, saber conocer y el saber hacer, aplicado a aspectos de la vida cotidiana y al contexto profesional. Lo anterior implica una evaluación diferencial para cada una de las dimensiones; que en el caso de las competencias profesionales se realiza por medio de actividades en el ejercicio profesional que pongan en evidencia el conocimiento y las habilidades, relacionadas con el desempeño laboral.

Una competencia profesional hace referencia al conjunto de las capacidades (conocimientos, habilidades, actitudes y experticias) propias de su nivel de formación, en torno a la solución de una situación problema o demanda social, a partir de la reflexión ética, el reconocimiento de las particularidades del entorno, el establecimiento efectivo de las dimensiones de la situación problema y el reconocimiento de la pertinencia del trabajo colaborativo e interdisciplinar. (Sanín, Berrio, Aguilar, Rodríguez, López, Monroy, Guevara & Hernández, 2014)

Es así como el Colegio Colombiano de Psicólogos COLPSIC (2014) determina, que el practicante de Psicología debe adquirir competencias profesionales propias de su formación que proporcionen la resolución de problemas desde la praxis en diferentes contextos, dando siempre aplicación a los criterios éticos y morales que constituyen su quehacer como Psicólogo. “Una competencia profesional hace referencia al conjunto de las capacidades (conocimientos, habilidades, actitudes y experticias) propias de su nivel de formación, en torno a la solución de una situación problema o demanda social, a partir de la reflexión ética, el reconocimiento de las particularidades del entorno, el establecimiento efectivo de las dimensiones de la situación problema y el reconocimiento de la pertinencia del trabajo colaborativo e interdisciplinar”.

Las prácticas profesionales les otorgan a los estudiantes una experiencia por fuera del marco universitario, que les facilita conocer la dinámica laboral de su disciplina y poner en perspectiva los aspectos teóricos y conceptuales propios del escenario académico; en ese sentido, son una oportunidad para adquirir nuevos aprendizajes y competencias a partir de sus vivencias, tropiezos y reflexiones. Como lo mencionan Echeverri Álvarez, Muñiz Gil y Echeverri Jiménez (2010). La práctica profesional es un escenario de aprendizajes que contribuye al reconocimiento y desarrollo de sus capacidades, intereses y potencialidades, y les ayuda a dar el paso para asumirse como psicólogos. Rodríguez y Seda (2013) indican que los espacios de práctica hacen que el estudiante pueda acceder a actuar el rol profesional y construir un sentido de pertenencia a su grupo de trabajo y, en forma general, a su profesión; consideran que la práctica le permite al estudiante: “ir definiendo

sus proyectos personales a nivel profesional (iniciando con la elección de área), y de alguna forma, ir perfilando el tipo de psicólogo que se desea ser” (p. 94).

CONCLUSIONES

En la revisión de la literatura se encontró que el interés por conocer y profundizar sobre las prácticas profesionales respecto a los aprendizajes y las competencias en la formación del psicólogo en el pregrado no es un asunto de estudios recientes, no obstante, los estudios encontrados respecto a la investigación son escasos.

Al abordar el aprendizaje y la cognición humana desde una perspectiva sociocultural se pretende dar respuesta a la escasez de programas de investigación que integren aspectos psicológicos, institucionales y sociales del desarrollo (Erausquin, 2015). Así mismo, el conocimiento alrededor de los aprendizajes en los escenarios laborales de práctica profesional se articula con la línea del sistema de investigación de Uniminuto Educación Transformación Social e Innovación, puesto que este servirá de insumo a las discusiones y reflexiones curriculares que se requieren para disminuir la brecha entre la universidad o el mundo académico y los contextos laborales o campos de desempeño profesional del psicólogo.

La práctica profesional es un escenario donde confluye la relación entre la universidad y el mundo laboral; allí, los estudiantes que aspiran a obtener un título de educación superior comienzan la construcción de su trayectoria para su futura inserción profesional, Para Zabalza (2003), la práctica es un periodo de formación que tienen los estudiantes en contextos propios de la profesión, insertos en escenarios de trabajo reales. Las universidades reconocen la necesidad de enfrentar al estudiante con los problemas concretos de su profesión, y, por ello, casi todos los planes de estudio han incorporado diversas modalidades de práctica, en las que se requiere desplegar los conocimientos, las habilidades y las destrezas adquiridas durante la formación.

REFERENCIAS

Ato, M., López, J., Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, vol. 29 (3) pp. 1038-1059

Betancur, J. (2010). Competencias académicas y laborales en la educación superior. *Revista Teuken Bidikay*, Vol. 1, pp. 207-229.

Bur R., & Erausquin C. (2012). Análisis de narrativas sobre situaciones problema de intervención en estudiantes de psicología, antes y después de cursar sus prácticas profesionales. Leipzig y Berlín: Editorial Académica Española.

Brown, J.S., Duguid, P. (1991). "Organizational learning and communities of practice" (Organization Science, vol. 2, n°1, 1991). Recuperado de https://pdfs.semanticscholar.org/92f9/30c82c44515622cc04819ae2f1cdfb2746ca.pdf?_ga=2.214142679.1565549013.1604539979-1711139844.1604539979

Castro, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Revista Interdisciplinaria*, Vol. 21 (2), pp. 117-152.

Charria, V., Sarsosa, K., Uribe, A., López, C., Arenas, F. (2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. *Las competencias del psicólogo en Colombia. Psicología desde el Caribe*. Universidad del Norte. Vol. 28, pp. 133-165. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21320758007.pdf>

COLPSIC. (2007). *La Psicología Social en Colombia. Teorías, Aprendizajes y Experiencias desde el Campo*.

COLPSIC. (2014). Perfil y competencias del psicólogo en Colombia, en el contexto de la salud. https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/TH/Psicologia_Octubre2014.pdf

De Diego, M., Weiss, E. (2017). Participación guiada de psicólogos en formación en dos comunidades de práctica profesional. *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXXIX, (155), pp. 20-37

Delgado, M. (2000). *Modelos de gestión por competencias*. http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/sppc/GC_Literatura/Delgado_Domingo_KM_por_Competencias.pdf

Delgado, R. (2012). La Práctica Profesional como Espacio de Aprendizaje. Una perspectiva desde el enfoque de eje de la formación inicial universitaria. *Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, Vol8 (2), pp. 71-104. <https://core.ac.uk/download/pdf/25793697.pdf>

Echeverri, C. (2018). Significados y contribuciones de las prácticas profesionales a la formación de pregrado en psicología. *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 36(3), pp. 569-584.

Echeverri Álvarez, J. C., Muñiz Gil, O. & Echeverri Jiménez, G. (2010). *La formación integral en la Educación Superior: la perspectiva de la UPB*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

El Ministro de Educación Nacional. (24 de julio de 2002). *Estándares de calidad en programas profesionales de pregrado en Psicología*. [Decreto 1527]

Engeström, Y. (2001) *Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization*, *Journal of Education and Work*, 14:1, 133-156. Doi: <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>

Erausquin, C. (2012). *Modelos Mentales de la Práctica Docente en Estudiantes del Profesorado Universitario de Psicología (Tesis de Maestría)*. Facultad de psicología; Universidad de Buenos Aires, CABA, Argentina.

Erausquin, C. (2015). *Aprendizaje Expansivo a través de la práctica en territorio y su elaboración reflexiva en la profesionalización de psicólogos*. Sexta Jornada de Investigación en Psicología y Quinto Encuentro de Becarias, Becarios y Tesistas.

Erausquin, C., Bur, R. (2017). *Psicólogos en contextos educativos*. (Segunda edición). Buenos Aires: PsiDispa.

Erausquin C., Casal V., Muñoz, C. (2010). La participación guiada en comunidades de práctica de investigación: una herramienta significativa en los procesos de profesionalización.

Erausquin C., Iglesias I., Michele J., Giordano L., Centeleghe E., Miranda A. y Albertí F. (septiembre, 2014). Aprendizaje expansivo y apropiación participativa entre Extensión, Investigación y Praxis Profesional. VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria, I Jornadas Extensión Latinoamérica y Caribe. Universidad Nacional de Rosario, Rosario.

Gómez, J.P. (2015). Las competencias profesionales. *Revista Mexicana de Anestesiología*, Vol. 38 (1), pp. 49-55.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas y cómo desarrollarlas*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Martínez, V. (2006). *El enfoque comunitario: el desafío de incorporar a la comunidad en las intervenciones sociales*. Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/122235/martinez-ravanel_el-enfoque-comunitario.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación Nacional. (30 de diciembre de 2003). Características específicas de calidad para los programas de pregrado en Psicología. [Resolución 3461]

Organista, P., & Garzón, A. (2012). Panorámica actual sobre la formación de los psicólogos en Colombia. En Colegio Colombiano de Psicólogos (Eds.), *Condiciones sociodemográficas educativas laborales y salariales del psicólogo colombiano*. pp. 67-86

Paredes, E., Saucedo, C. (2017). Experiencias formadoras de la identidad profesional. El sentido de ser psicólogo. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí

Peiró, J. M. (2003). La enseñanza de la Psicología en Europa. Un proyecto de titulación europea. *Papeles del Psicólogo*, 24, (86), 25-33.

Rodríguez, F., Seda, I. (2013). El papel de la participación de estudiantes de Psicología en escenarios de práctica en el desarrollo de su identidad profesional. *Perfiles Educativos*, Vol. XXXV (140), pp. 82-99

Sanín, C., Berrío, G., Aguilar, M., Rodríguez, M., López, W., Monroy, D., Guevara, D., Hernández, G. (2014). Perfil y competencias del psicólogo en Colombia, en el contexto de la salud. *Colegio Colombiano de Psicólogos - Colpsic*.

Sanz, S. (2012). *Comunidades de práctica: como compartir conocimientos y experiencias profesionales*. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=JLFIZeum8yMC&oi=fnd&pg=PA11&dq=origen+de+las+comunidades+de+practica&ots=wocrCbKUGx&sig=reb2RIPsZAIM1bs-Zn-2LSshcM0#v=onepage&q&f=false>

Solari, M., Rasskin, I. (2014). Una propuesta teórico-metodológica para el estudio de la identidad profesional en contextos educativos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, Vol.7 (1), pp: 111-120.

Tobón, S. (2005). Capítulo tres: hacia una cartografía compleja de las competencias. En Formación basada en competencias. Bogotá: Ecoe Ediciones. Recuperado de: http://bcnslp.edu.mx/antologias-rieb-2012/preescolarisemestre/DFySPreesco/Materiales/Unidad%20A%201_DFySPreesco/RecursosEtra/Tob%F3n%20Formaci%F3n%20Basada%20C%2005.pdf

Vásquez, S. (2002). Comunidades de práctica (documento de trabajo de GEC, S. A.). Barcelona.

Vásquez, S. (2011). Comunidades de práctica. Revista EDUCAR, vol. 47 (1), pp. 51-68. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130836004.pdf>

Wenger, E., Snyder, W. (2000). "Communities of practice: the organizational frontier". Harvard Business Review.

Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W. (2002). Cultivating Communities of Practice. Chapter 1: Communities of Practice and Their Value to Organizations. Recuperado de <http://www.cpcocaching.it/wp-content/uploads/2012/05/WengerCPC.pdf>

Zabalza, M. Á. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DOCENTE INVESTIGADOR. UN ENCUENTRO POSIBLE DESDE EL PENSAMIENTO DE ARENDT

Data de aceite: 03/08/2023

Alejandra Capocasale Bruno

Doctora en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata). Magíster y licenciada en Sociología (Facultad de Ciencias Sociales, Udelar). Diplomada y especialista en Gestión Educativa (FLACSO Argentina). Diplomada superior en Educación (CLACSO). Docente efectiva del Área Sociológica (CFE, ANEP). Profesora adjunta del Área Teórico-Metodológica (Escuela Universitaria Centro de Diseño, FADU, Udelar). Profesora de Filosofía (IPA). Ex directora del Centro de Posgrados Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (CFE, ANEP).

INTRODUCCIÓN

Este capítulo se plantea un análisis teórico del pensamiento de Hannah Arendt (1906-1975) acerca de la educación y su relación con el pensar en vínculo teórico a la investigación educativa y al docente investigador. Cabe aclarar, que la intención no es presentar sus antecedentes filosóficos ni sus debates

contemporáneos. Siguiendo a Cruz (1995) se plantea la vigencia de su pensamiento no en cuanto a que se pueda apelar a sus conceptos para explicar temas relativos a la educación que hoy preocupan, sino en el sentido de pensar desde otra perspectiva la investigación educativa. Lasaga Medina (2007) señala que la filósofa como parte de la tradición filosófica alemana advirtió:

Fue precisamente el surgimiento del totalitarismo y la incapacidad –más aún, indefensión– en que se hallaron los filósofos frente a los acontecimientos, porque sus categorías de análisis no servían para comprender lo que estaba sucediendo, lo que hizo nacer en ella esa característica desconfianza hacia la filosofía que se refleja en muchas de sus declaraciones. Aunque fue lo suficientemente perspicaz y honrada como para advertir que el fenómeno no terminaría por volverse transparente a base de análisis históricos, políticos, sociológicos o económicos; en el mejor de los casos, bastarían para explicarlo, pero no para comprenderlo. El todo era más que la suma de las partes. (p. 129)

En este sentido, y con el fin de cumplir con el objetivo propuesto, se toma como categoría de análisis central y articuladora: el pensar y se trabajan otros conceptos de algunas de las principales obras de la pensadora que son útiles a nuestro interés de análisis. La selección del pensar como categoría principal tiene que ver con la relevancia y el papel que la filósofa le otorga en sus estudios históricos y filosóficos. Arendt (1996) explicita que en el proceso del desarrollo histórico de la filosofía, llegó un momento en que “la situación se volvió desesperada” (p. 13). Es decir, que las antiguas interrogantes metafísicas ya no tenían significado y “el hombre moderno empezó a comprender que había llegado a un mundo en que su mente y pensamiento no eran capaces siquiera de plantear preguntas adecuadas y significativas” (Arendt, 1996, p. 14). Esto fue el resultado de una suerte de no preparación por parte de los seres humanos para la actividad de pensar. Este hecho, aparentemente sin relevancia, pero de altamente sustantivo fue generando poco a poco una brecha: entre pasado y futuro. El “pensar” pasó entonces a dejar de ser una cuestión para unos pocos “pensadores profesionales” (a decir de Kant) que lograban ligar pasado y futuro, e ingresó a ser considerado como cuestión de relevancia política. De esta manera Arendt da cuenta de su objetivo en el *Prefacio* de su obra magistral *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (1996): cómo pensar en esa brecha abierta entre pasado y futuro.

La intención de Arendt de ninguna manera es dar respuestas ni verdades definitivas. Ella nos presenta su camino de ejercicios de pensamiento político: “mi tesis es que el propio pensamiento surge de los incidentes de la experiencia viva y debe seguir unido a ellos a modo de letrado indicador exclusivo que determina el rumbo” (Arendt, 1996, p. 20). Este es el sentido con el que en este capítulo se pretende abordar el pensar para abordar su aporte a la investigación educativa y al docente investigador. Cabe mencionar a Silva Muñoz (2011) quien en su análisis del pensar en Arendt establece que es un posible articulador del presente y el pasado, las acciones educativas presentes y su prospectiva para la construcción de escenarios educativos deseables, dentro del marco teórico de la investigación educativa. La temporalidad pasa a ser el eje central del pensar a partir de la complejidad de este concepto.

Diversos acontecimientos contemporáneos sitúan a esta temporalidad ante la encrucijada de múltiples superposiciones, estallidos, segmentaciones, agolpamientos, entre pasado, presente y futuro. Ello, a su vez, brinda una impronta acelerada a los cambios sociales y las transformaciones que ellos generan; así, abren escasos márgenes para tomar perspectiva y reflexionar sobre sus direcciones y significados pero, paradójicamente, resulta creciente la “sensación” de vértigo, desorden, en ocasiones caos. (Silva Muñoz, 2011, p. 3).

La investigación educativa representa la posibilidad de abordaje de la relación entre presente, pasado y futuro dentro del campo educativo. Y es el docente investigador el que puede realizar esta ligazón temporal a partir de su práctica educativa. Es potencialmente

la herramienta científica que abre la puerta del pensar en función de un problema de investigación y un objeto de estudio teórico-empírico claramente delimitado y definido. El proceso de investigación educativa por su propia naturaleza contiene la relación dialéctica a nivel ontológico y epistémico entre sujeto investigador (docente investigador) y objeto de estudio (la práctica educativa) de forma contextualizada. Esta relación tiene implícito el desorden onto-epistémico al que se hace referencia casi de forma permanente en la obra de Arendt. Es una “sensación” de vértigo continua que permite que el encuentro entre sujeto y objeto se transforme también en una potencialidad de hacer visibles cambios y/o transformaciones que no siempre se enmarcan dentro del consenso sino del conflicto sociocultural educativo contextualizado. De esta forma, el pensar cobra un fuerte valor y significado para lograr comprender e interpretar el proceso de investigación desde la perspectiva “desde dentro” del docente investigador. La investigación educativa deja de tener como único objetivo la obtención de resultados verificables empíricamente. El proceso de investigación educativa y la participación de los docentes investigadores resultan claves para lograr pensar la práctica educativa situada, socio-histórica y contextualizada.

A partir de lo antedicho el aporte de May (1988) cobra relevancia pues expresa el supuesto de una armonía entre hombre y naturaleza, y entre los propios hombres, que se alcanza desde el pensar arendtiano que se gesta en la *pólis* (del griego *πόλις*). La *pólis* griega aparece como espacio de gobierno que posibilitaba que los seres humanos tengan un espacio para aparecer, actuar y mostrar su libertad. Arendt conceptualiza la “facultad de libertad” como una “capacidad de comenzar, que anima e inspira todas las actividades humanas y constituye la fuente oculta de la producción de todas las cosas grandes y bellas” (Arendt, 1991, p. 2). Su referencia al vocablo de lo político vinculado a la *pólis* griega está vinculada a que fue en ese espacio donde los hombres pensaron con mayor profundidad sobre la actividad política dando dignidad a ese campo (Arendt, 1996). La libertad se manifiesta en el espacio político de la *pólis*. Se puede afirmar pues, que la investigación educativa es un proceso no sólo científico y epistémico. Su alcance político es tal a través del pensar que desarrolla la “facultad de libertad” dentro del campo educativo que llevan adelante los docentes investigadores. Su penetración hermenéutica dentro de lo sociocultural educativo puede llegar a ser la llave maestra para abrir posibilidades del mundo del deber ser educativo en el mundo del ser en y sobre educación¹. El papel de los docentes desde su accionar investigativo cobra relevancia. La investigación no queda reducida a una función universitaria a cumplir como parte de su desarrollo y su rol profesional, sino que es la que le otorga sentido y significado a la práctica educativa cotidiana institucionalizada.

El espacio cotidiano de la práctica educativa es el en el que se puede manifestar de

¹ En la tradición acerca de la naturaleza de la investigación educativa, se hace referencia a la investigación sobre o de educación e investigación en educación. Esta distinción es sustantiva pues la primera da cuenta de una mirada externa por parte de científicos sociales acerca del sistema educativo y la segunda, implica docentes investigadores que imprimen en el proceso una enfoque desde dentro de la práctica educativa con el objetivo de transformarla para mejorarla (Capocasale, 2015, pp 41-42).

forma inesperada casi como “milagro” el pensar lo educativo dentro de un marco de libertad teórica-práctica. El docente investigador desde lo político puede ir construyendo el espacio para la expresión de su libertad mundana en su hacer y su narrar antes de que estos pasen a formar parte de los grandes relatos de la historia humana. Porque para Arendt (1996) los seres humanos (en este caso los docentes) son los grandes protagonistas de los asuntos humanos que ocurren en la historia: “Los hombres son los que los realizan (los milagros), hombres que, por haber recibido el doble don de la libertad y de la acción, pueden configurar una realidad propia” (p. 184). De esta forma cada nuevo comienzo irrumpe en el mundo con una “infinita improbabilidad” y la esfera política está plena de estos “milagros”. Es importante aclarar que el concepto de milagro en Arendt no tiene un sentido religioso sino en cuanto a lo impredecible de múltiples probabilidades resultante de la libertad en acción. Tal como le explican Comesaña Santalices y Cure De Montiel (2006) “la acción surge como un milagro, superando siempre su improbabilidad y la imposibilidad de predecir, no sólo lo que será realizado a partir de la libertad del agente, sino también la cascada de consecuencias que cada acción trae consigo, una vez atrapada en la red de los asuntos humanos, consecuencia de la pluralidad” (p. 13). El contexto de lo socioeducativo, que implica la práctica educativa institucionalizada, no es ajeno a lo planteado, pues forma parte de esa esfera política en la que la temporalidad está presente y también puede presentar esta cualidad milagrosa. Lo educativo es político y en su cotidianeidad desde la práctica educativa se construye y reconstruye a partir de expresiones de la libertad humana. Los sujetos pedagógicos (docentes y estudiantes) en su vida cotidiana van hilvanando con sus acciones y pensamientos el pasado con el presente de un sistema educativo que perdura en su permanencia y cambios.

ALGUNAS DIMENSIONES DEL PENSAR Y SU RELACIÓN CON LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

A partir de lo antedicho, a continuación se analizan algunas de las dimensiones del pensar para Hannah Arendt sin pretensión de exhaustividad conceptual. Específicamente, se hace énfasis en sus potenciales sentidos para pensar la investigación educativa y el papel del docente investigador en la actualidad.

Entre las dimensiones sustantivas del pensar para Arendt están los conceptos de tiempo e historia. La filósofa presenta una crítica muy fuerte a la concepción del tiempo y la temporalidad como algo lineal y continuo que supone sucesión de hechos que de forma ascendente implican un progreso:

La noción de que existiera algo semejante a un progreso de la Humanidad en su totalidad era desconocida antes del siglo XVII, evolucionó hasta transformarse en opinión corriente entre los *hommes de lettres* del siglo XVIII y se convirtió en un dogma casi universalmente aceptado durante el siglo XIX. Pero la diferencia entre las primitivas nociones y la de su última fase es decisiva. El siglo XVII, en este aspecto especialmente representado

por Pascal y Fontenelle, pensaba en el progreso como en una acumulación de conocimientos a través de los siglos, mientras que para el siglo XVIII la palabra implicaba una «educación de la Humanidad» (*Erziehung des Menschengeschlechts* de Lessing) cuyo final coincidiría con la llegada del hombre a la mayoría de edad. (Arendt, 2005a, p. 40)

Arendt no concibe el tiempo de forma cronológica ni lineal. Acepta la posibilidad que en la brecha entre el pasado y el futuro surja una ruptura con lo predeterminado o lo definido de acuerdo a una secuencia lógica. Se puede hacer referencia a una suerte de incertidumbre de lo emergente. Este intersticio le permite la introducción conceptual del comprender dentro del pensar pues implica encarar la realidad sin preconceptos y de forma atenta de forma tal de asumirla tal cual es:

La comprensión, sin embargo, no significa negar la afrenta, deducir de precedentes lo que no los tiene o explicar fenómenos por analogías y generalidades tales que ya no se sientan ni el impacto de la realidad ni el choque de la experiencia. Significa, más bien, examinar y soportar conscientemente el fardo que los acontecimientos han colocado sobre nosotros -ni negar su existencia ni someterse mansamente a su peso como si todo lo que realmente ha sucedido no pudiera haber sucedido de otra manera-. La comprensión, en suma, es un enfrentamiento impremeditado, atento y resistente, con la realidad -cualquiera que sea o pudiera haber sido ésta. (Arendt, 1998, p. 8).

A partir de lo antedicho, surge el cuestionamiento permanente dentro del campo de la investigación educativa de la falsa oposición entre investigación desde un paradigma metodológico cuantitativo y uno cualitativo. Lo cuantitativo, en tanto paradigma hegemónico dentro de la investigación educativa, se presta de ser objetivo y de generar datos empíricos que dan cuenta de la realidad educativa tal cual es. En contraposición al paradigma cualitativo que, muchas veces, es tildado de quedarse en una perspectiva subjetiva que no alcanza los requerimientos básicos epistémicos para llegar a resultados con el status epistemológico suficiente requerido por la comunidad científica. Si se toma el concepto de comprender en relación al pensar de Arendt, se logra superar ontológica y metodológicamente esta brecha epistémica paradigmática. La filósofa introduce la posibilidad de llevar adelante en el pensar investigativo el proceso de comprensión que conjuga la objetividad pretendida de la mano de una subjetividad asociada a un sujeto investigador que asume la posibilidad del emergente inesperado, caótico y no lineal, en definitiva humano. Tal como lo expresa Marrero (2001) el pensamiento weberiano² desde el campo de la Sociología refiere a esta posibilidad de integración entre la explicación y la comprensión:

Es importante insistir en que Weber no propone la utilización paralela de procedimientos comprensivistas y explicativos para la posterior comparación de resultados, ni tampoco un simple juego de alternancias entre unos y

2 En referencia a la obra del sociólogo Max Weber *Economía y Sociedad* (1992). No obstante, en este artículo no se ingresa al debate que podría plantearse entre Arendt y Weber acerca de moralidad y política- tantas veces mediado por Jaspers- o en relación a lo metodológico, específicamente en cuanto a los tipos ideales weberianos. Este análisis lo realiza de forma muy exhaustiva Prior Olmos (2017) dando cuenta de procesos conceptuales ontológicos y epistémicos entre ambos pensadores.

otros, sino que busca integrarlos en una única propuesta a la que no le falta complejidad ni, por momentos, una considerable opacidad. En los primeros párrafos de *Economía y Sociedad*, asistimos a una increíble proliferación de expresiones que de modo simple o combinado se refieren a los dos procedimientos metodológicos de la sociología, a saber: comprensión, comprensión interpretativa, interpretación comprensiva, comprensión explicativa, explicación interpretativa, interpretación causal, significación causal, explicación causal... (p. 121).³

Por detrás de esta propuesta integrativa está presente lo que Ricci (2015) plantea que es llevar adelante el análisis crítico del concepto tradicional de científicidad. Propone la superación de métodos excluyentes o decidir de forma arbitraria una triangulación metodológica-técnica:

... se trata de producir métodos que puedan ser repensados, métodos modulables, flexibles, intercambiables, múltiples, de modo que la investigación le siga el ritmo a la realidad estudiada extrayéndola al mismo tiempo del caos... Hay que lograr líneas de fuga, decodificación, aceptación del azar. Además de la técnica –que se obtiene de manera racional y pragmática– hace falta libertad creativa, que se logra desde la sensibilidad y la entrega a las pulsiones del cuerpo” (Ricci, 2015, p 87).

De esta forma surgen el pensar y la comprensión vinculados a la investigación educativa y al docente investigador implicando libertad y empatía. Arendt señala la importancia de la imaginación y lo creativo para llevar adelante el pensar. Colocarse en el lugar del otro, lograr intersubjetiva y políticamente comprender al otro en un mundo compartido requiere tanto de imaginación como de creatividad. No es pensar al otro sino desde el otro sin dejar de pensar desde uno mismo. “Este ver el mundo desde el punto de vista del otro, es la percepción política por excelencia. La imaginación nos permite comparar nuestro juicio, no con el juicio real de los otros, sino con el juicio posible, y aquí reside lo interesante...” (Comesaña Santalices y Cure De Montiel, 2006, p. 26). Esta es la base del pensamiento crítico que no se construye en solitario sino con y desde los otros. El docente investigador tendría que desarrollar esta empatía e imaginación al llevar adelante su práctica investigativa. En este sentido su mirada “desde dentro” resulta clave para lograr hacer confluir el pensar y lo educativo en y desde lo político. Lo político y lo público van de la mano en esta concepción del pensar que abre una puerta en y desde la investigación educativa para el docente investigador. La relevancia de conjugar lo público y lo abierto en el pensar en y sobre educación da cuenta de lo más esencialmente político para Arendt.

De alguna forma vamos aproximándonos a la relación entre el pensar, lo político y la acción. En este sentido, el aporte de Muñoz (2020) presenta tres categorías arendtianas claves para lograr comprender al ciudadano habitando en un espacio de aparición y mundo común:

“El paria consciente es aquel que se plantea su entrada en la esfera pública

3 Cabe mencionar que la investigación educativa toma el instrumental metodológico de las Ciencias Sociales por lo cual vale esta referencia a la Sociología.

reconociendo su diferencia. Así, saca a la luz su identidad y la plantea como un asunto no de mero triunfo social, sino de reconocimiento político” (Muñoz, 2020, p. 50). Aquí ubica a quienes están socialmente excluidos. No logra desarrollar su identidad social pues carecen de espacio público para hacerlo. Sólo preservan su identidad natural de la esfera privada. Al estar excluidos de la esfera pública no tienen la oportunidad de la acción y el discurso para el desarrollo de su identidad social. “La imposibilidad de aparecer en público lo privaba de realidad. En términos políticos, no aparecer es carecer de identidad” (Muñoz, 2020, p. 54). Cuando el paria se presenta en la esfera pública lo hace solo a través de su diferencia en tanto reconocimiento político.

“La segunda imagen del ciudadano, el actor heroico, está ligada con una distinción de dos connotaciones que, si bien distintas, son complementarias. Se trata de las dos connotaciones de su idea de identidad” (Muñoz, 2020, p. 55). Una identidad que no se construye solo por las acciones de los sujetos sino por las narraciones que este hace de sus acciones según Arendt. El héroe necesita de la narración de sus actos por parte de los otros para lograr fama y gloria. “La identidad se gana “heroicamente” en el espacio público, de manera que es una identidad política, artificial” (Muñoz, 2020, p. 58).

La categoría de “espectador reflexivo” conjuga vida activa con pensamiento. “... Arendt distingue entre el intelecto que desea conocimiento verificable y la razón que desea pensar y comprender. El intelecto busca la verdad, la razón busca el sentido. Esto es precisamente lo que distingue al espectador reflexivo: la búsqueda del sentido” (Muñoz, 2020, p. 59). El espectador como ciudadano hace juicios sobre asuntos públicos de una comunidad política. Esto representa una habilidad política pues incluye a los otros con sus pareceres acerca del mundo que comparten. El espectador reflexivo es un actor social que vincula pensamiento y juicio en el que entra el nexo con la política. Para Arendt (1997) la política es lo “que une a los hombres entre sí y que tiene lugar no mediante una acción violenta o un dictado sino a través de un acuerdo y un convenio mutuos” (p. 120). Representa el espacio público que da un marco de una legalidad legítima en constante construcción colectiva. En este espacio el espectador reflexivo tiene un papel muy relevante pues a través de sus juicios va dando sentido al mundo. Estos pueden conducir futuras acciones. Por lo tanto, ligan pasado, presente y futuro. El conjunto de juicios reflexivos van construyendo el mundo cotidiano y sus potencialidades. Un mundo que reúne y separa en el entramado de las relaciones e interacciones sociales que tienen doble naturaleza discursiva y activa. Este espacio público común en permanente construcción es el que da permanencia y posibilidad de transformación al mundo. “Al mismo tiempo, este mundo cuya condición ontológica es la pluralidad permite que pensemos a los sujetos singulares integrados en una comunidad política sin ser anulados por la comunidad” (Muñoz, 2020, p. 71). La política implica acciones comunes significativas que representan un “nosotros” posible. La posibilidad de la existencia de la comunidad política como:

Espacio de apariencias y mundo en común conforman entonces los dos sentidos básicos de la esfera de lo público y sus rasgos son: aparición, pluralidad, espacio de la acción y del discurso, fragilidad contrarrestada por la memoria y la perdurabilidad de los artefactos e instituciones, espacio de interacción, de búsqueda de lazos comunes y de diferenciación a la vez (Rabotnikof, 2005, p. 112).

Al mismo tiempo, en ese espacio público el ser humano desarrolla la capacidad que le es más propia: ser libre. Libertad no como mera capacidad de elección, sino como capacidad para trascender lo dado a través de sus juicios reflexivos y la acción. Mediante la acción y el discurso los seres humanos muestran quiénes son. La máxima expresión se manifiesta en la convivencia pues posibilita que se manifiesten los asuntos humanos.

A partir de la presentación de estas categorías arendtianas (complementarias entre sí), se abre la posibilidad para la investigación educativa en las sociedades actuales de alta pluralidad y complejidad de asumir una postura falibilista. En acuerdo con Fávero y Ody (2015) parece ser esta la posición más adecuada en términos epistemológicos y educativos. El sujeto investigador educativo que asume esta postura se posiciona como un espectador reflexivo que evita conflictos ideológicos resultantes de dogmatismos que reflejan intolerancia al diferente, y evita caer en el relativismo del “todo vale”. Esto permite el desarrollo de una práctica educativa más equilibrada. Según Bernstein (2006, p. 54-55) “es la creencia de que cualquier reivindicación de conocimiento o, en general, cualquier reivindicación de validez -incluidas las reivindicaciones morales y políticas- es susceptible de análisis, modificaciones y crítica permanentes”. El sujeto investigador educativo con una actitud falibilista expone públicamente los resultados de sus investigaciones en público y escucha con atención a quienes los critican. Esto implica el respeto mutuo, tolerancia, flexibilidad y estar dispuesto a cambiar:

Asumir esta perspectiva en el campo de la política educativa significa repensar los métodos y contenidos de nuestras investigaciones para reubicar viejos problemas a la luz de los nuevos desafíos de nuestra época, dialogando a partir de nuevas referencias epistemológicas y metodológicas que nos permitan nuevas posibilidades de producción y evaluación del conocimiento producido (Fávero y Ody, 2015, p. 178).

Esta actitud epistemológica de diálogo libre y abierto con los otros en la esfera pública posibilita la transformación del mundo de forma colectiva y participativa. De esta forma la palabra y la acción junto con el pensar permiten al sujeto investigador ir posicionándose en el mundo científico y educativo como un nacimiento. Representa otra forma de natalidad, concepto central para Arendt.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO OTRA FORMA DE NATALIDAD

Tal como lo expresan Comesaña Santalices y Cure De Montiel (2006): “Hannah Arendt destacó en su filosofía el concepto de natalidad entendido como comienzo, la expresión

máxima de la libertad como atributo humano” (p. 12). La natalidad supone al sujeto que aparece por primera vez en el mundo, pero también “funda simultáneamente la renovación y la contingencia radical” (Cruz, 2013, p. XII). Todo recién llegado al mundo humano se presenta discursivamente y en acción ante los otros y va a generar una narración más de la humanidad existente. Toda acción humana -por más que aparentemente sea pequeña- genera consecuencias en todo el entramado social. Los seres humanos reproducen el mundo en el que son lanzados pero al mismo tiempo le agregan lo nuevo a ese mundo.

Resulta fundamental en este momento distinguir entre natalidad y nacimiento. El nacimiento es una condición inaugural de la natalidad que representa una promesa de existencia (Correia, 2010, p. 813). A través de él los seres humanos son recibidos en la Tierra como miembros de una especie. Se ingresa al mundo primero por este nacimiento biológico inicial, y luego en un segundo nacimiento de intersubjetividad simbólica, por acción y discurso (Arendt, 2013). De esta forma el mundo pasa a ser el lugar en que el ser humano habita como hogar. Así nace también el amor-mundo. Correia (2010, p. 817) cita a Arendt (2005b) en una nota de julio de 1955: “*Amor-mundi: aspecto do mundo que se forma como espaço-tempo na medida em que os homens existem no plural –nao com os outros, nao uns-perto-dos-outros, a pluralidade pura basta*”. El amor-mundo es lo que posibilita el mundo humano: la gratitud y la responsabilidad por uno mismo y por los otros es lo que hace el mundo habitable. Aquí entra en juego la educación -que sin duda está presente desde la propia condición humana-.

Avilés (2004: 16) señala que para Arendt “Primero, nacemos en un mundo de apariencias, donde estar vivo implica una ‘necesidad de mostrarse’, de aparecer como un objeto para otros”. En un reconocimiento implícito a sus tutores en el trabajo intelectual (Heidegger y Jaspers) ella considera que las apariencias son más importantes que las esencias escondidas. Esto no supone una valoración jerárquica ontológica sino en cuanto a la potencialidad de ser las apariencias. Estas posibilitan llegar a las esencias. Distingue entre la razón y el intelecto (tomando el antecedente de Kant). El intelecto produce y satisface así la necesidad de conocer (o sea, alcanzar las esencias). La razón busca el significado de las cosas y de los acontecimientos (Arendt, 2002: 40-42). La razón satisface la necesidad de pensar. El camino entre el mundo de las apariencias y el de las esencias es recorrido por la razón. Esta razón de naturaleza explicativa y al mismo tiempo comprensiva (en el más sentido estricto weberiano) habilita la investigación. La investigación educativa no escapa a esta posibilidad potencial que se expresa en un campo educativo que presenta continuos procesos coyunturales reflejo de permanencias y cambios a estudiar. El sujeto investigador es quien lleva adelante este proceso conectivo entre el mundo de las apariencias y el de las esencias. El sujeto investigador es lanzado al mundo a investigar como potencial objeto de estudio. Esto representa el comienzo de un principiante en el mundo. He aquí el “milagro”: que en esa natalidad cabe esperarse lo inesperado y lo improbable. Acción y discurso están conjugados en la natalidad:

Si la acción como comienzo corresponde al hecho de nacer, si es la realización de la condición humana de la natalidad, entonces el discurso corresponde al hecho de a distinción y es la realización de la condición humana de la pluralidad, es decir, de vivir como ser distinto y único entre iguales. (Arendt, 2013 p. 202).

De esta forma, a través de esta natalidad el sujeto docente investigador abocado al mundo de las apariencias sabe que no lo puede asir en su totalidad. Se le presenta una única opción: recurrir a los testimonios discursivos de los otros sujetos que forman parte de la práctica educativa. Es por este motivo que la filósofa otorga el significado de las cosas en el diálogo que a su vez es contingente y plural enmarcado en lo comunitario. El pensamiento es la oportunidad que tiene el sujeto de hacer una retirada momentánea de ese mundo sensible de apariencias. Ese momento silencioso y consigo mismo que es invisible para los otros. Es el momento en que el sujeto se aleja de las apariencias mundanas. Es un aparecer y desaparecer del mundo que Arendt explica a través de las facultades humanas de la memoria y de la imaginación. Estas posibilitan al sujeto el pensar sobre representaciones de lo no presente a los sentidos físicos. La experiencia cobra significado a través del pensamiento, la imaginación y la memoria. “Con independencia de lo cercanos que estemos de lo que está al alcance de la mano, el yo pensante nunca abandona a todo el mundo de las apariencias” (Arendt, 2002, p. 132). Para ella el pensar representa la “quintaesencia desmaterializada de estar vivo” (Arendt, 2002, p. 213). El pensar lo concibe como una necesidad natural de la vida humana. No es una prerrogativa de unos pocos. No pensar significa perder gran parte de lo que significa vivir. A partir de allí, la filósofa nos habilita a introducir qué entiende por conocer. La actividad de conocer consiste en la fabricación del mundo material necesario para la vida. El mundo objetivo y fabricado por el ser humano es dejado como legado de generación en generación para vivir pero requiere ser pensado con imaginación y creativamente. De esta manera el sujeto investigador tiene abiertas las puertas a la investigación educativa de carácter cualitativo y cuantitativo sin limitaciones. La integración de lo intersubjetivo y de las objetivaciones dentro del campo de la investigación educativa posibilita una nueva natalidad que va de la mano de la libertad en la gestión del conocimiento.

UNA NUEVA FUNCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE LATINOAMERICANA

No es por casualidad que Arendt se interesa por el tema de la educación. Lo educativo se presenta como una institución de transición entre el mundo privado y el espacio público. Es la educación la que hace perdurar el mundo humano pero al mismo tiempo habilita su renovación. Correia (2010, p. 819) indica que es la que invita a tener la responsabilidad del amor-mundo para evitar el conformismo y el adoctrinamiento. Es un intersticio entre la conservación y la renovación. Y la responsabilidad mayor la tienen quienes presentan

ese mundo a los extranjeros recién llegados. Una presentación que supone un doble relacionamiento por un lado con el mundo y por el otro con la vida. Por lo tanto, presentar el mundo a los recién llegados es también asumir la responsabilidad de presentar a estos extranjeros las estructuras racionales, científicas, políticas, históricas, lingüísticas, sociales y económicas del mundo en el que han llegado. La educación, en este sentido, pasa a tener un papel político fundamental: espacio de conservación y de transformación.

A partir de lo antedicho, Arendt se preocupa por el tema de la crisis de la educación (ligada, según ella, a la crisis de la modernidad). En la educación hay una crisis interna que tiene que ver con una crisis política en el mundo moderno que: a) otorga prioridad a las actividades de trabajo y de consumo con el fin de la satisfacción de deseos inmediatos; b) reniega del pasado, por lo tanto la autoridad y la tradición han perdido valor; c) se apunta a la homogeneización y no más a la excelencia; d) se han diluido las fronteras entre el mundo adulto y el mundo de los niños, lo que ha generado pérdida de responsabilidad de los adultos para con los recién llegados. De esta manera, la política se ha reducido a la administración de lo que ocurre en nombre de un bien común asociado a la felicidad (Fávero y Márcon, 2014). En definitiva, la crisis de la educación refleja la crisis de las instituciones políticas y sociales de la modernidad.

La educación ha entrado en una crisis por la cual no puede cumplir con su papel de espacio de transición. La escuela presenta una incapacidad de mediar entre la familia y el mundo, entre la vida privada y el espacio público. Según Fávero y Márcon (2014) la educación en su autonomía debería ir generando que los “nuevos” en el mundo gradualmente se vayan responsabilizando del mundo adulto que van colaborando en construir. Los abordajes pedagógicos y educacionales ya no tienen como fin solo el análisis de cómo integrar a los recién llegados al mundo humano, sino también su permanencia en el mundo con responsabilidad social. Los docentes, figuras claves en el papel que juega la educación para la presentación del mundo a los recién llegados, también han sido dejados a su suerte: no tienen formación profunda y suficiente en los contenidos a trabajar con sus estudiantes, y ya no representan una autoridad pedagógica legítima. Arendt (1996, pp. 200-201) explica de forma magistral por qué son fundamentales los docentes en esta transición de los recién llegados: El niño entra al mundo al ingresar a la escuela. La escuela es el espacio de transición para el niño entre el ámbito privado de la familia al mundo público. La escuela no es el mundo pero lo representa. En esta institución los docentes son los que asumen la responsabilidad de presentarle al niño el mundo y conducirlo para su libre desarrollo de cualidades y talentos específicos. Los docentes adultos para el niño representan el mundo adulto. Esta responsabilidad toma así la forma de autoridad. El problema es que en un mundo adulto en crisis, los adultos (y por tanto los docentes) están desencantados. Y, ante los recién llegados no logran asumir su responsabilidad por todo lo que condujo al desencanto. La ausencia de responsabilidad es una de las claves centrales en la crisis de la educación. Una ausencia que tiene que ver con el no estar dispuesto a “pensar”. La

investigación educativa basada en el “pensar” de Arendt puede llegar a convertirse en la llave que tienen los docentes para abrir la puerta de la construcción colectiva del mundo a los recién llegados desde la responsabilidad social contextualizada y con conciencia socio-histórica nacional y regional.

A MODO DE CIERRE

El considerar el pensamiento de Hannah Arendt acerca de la educación en clave de pensar abre muchas posibilidades de reflexión y análisis. Ha llegado el momento de reconocer que hay que volver a revitalizar el pensar en educación. En este sentido, y en relación con lo planteado cabe abrir las puertas a pensar las cuestiones educativas vinculadas a la práctica educativa desde una perspectiva que tome en cuenta: la pluralidad multidimensional de distintas experiencias educativas de múltiples grupos sociales; la consideración de los sujetos como agentes contra hegemónicos; la visibilización de representaciones naturalizadas que justifican prácticas de exclusión, discriminación y racismo; el estudio de las contradicciones implicadas en toda práctica educativa; la comprensión dialéctica entre lo global y lo local; y la superación tanto de las polarizaciones clásicas como de los enfoques estructuralistas que desconocen el papel de la acción de los sujetos en el desarrollo de los procesos sociales e históricos. De esta forma la investigación educativa en y desde la formación docente latinoamericana se posicionaría como el espacio académico y profesional docente contra hegemónico por excelencia desde el pensar arendtiano dando cuenta de la posibilidad de la inclusión de la diversidad existente. No cabe duda alguna que se ha logrado reivindicar el papel de la investigación educativa como herramienta básica para el desarrollo del profesional de la educación, en tanto docente investigador, pero dar el paso hacia la Investigación Educativa como disciplina que es ciencia de la educación requiere de este nuevo paso: incorporar ontológica y epistemológicamente el pensar arendtiano como parte sustantiva de su *corpus* teórico. Este paso es necesario pero no suficiente, pues tendría que implicar la formación de docentes investigadores que desarrollen la conciencia investigativa como parte de su rol docente y de esta forma lograr conjugar la teoría y práctica educativa en una *praxis* contextualizada.

REFERENCIAS

Arendt, H. (1991). ¿Qué es la libertad? *Revista Zona Erógena*, N° 8, traducción Mara Kolesas.

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.

Arendt, H. (1997). ¿Qué es la política? Barcelona: Ediciones Paidós.

Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.

Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Arendt, H. (2005a). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza Editorial.

Arendt, H. (2005b). *Journal de pensée -1950-1973*. París: Editions du Seuil.

Arendt, H. (2013). *La condición humana*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

Avilés, L. F. (2004). ¿Qué significa pensar? Hannah Arendt y La vida del espíritu. *Revista Filos*, San Juan, Puerto Rico, pp. 11-29.

Bernstein, R. (2006). *El abuso del mal: la corrupción de la política y la religión desde el 11/09*. Buenos Aires: Katz.

Capocasale, A. (2015). ¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación educativa? En Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejó, S. y Rojas Soriano, R., *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo: Contexto SRL, pp. 32-47.

Comesaña Santalices, G. y Cure De Montiel, M. (2006). El pensamiento como actividad según Hannah Arendt. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 11 (35), pp. 11-30.

Correia, A. (2010). Natalidade e amor mundi: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. *Educação e Pesquisa*, Sao Paulo, V. 36, n.3, set/dez, pp. 811-822.

Cruz, M. (1995). Introducción. Elementos para una ontología de la acción: la responsabilidad. Arendt, H., *De la historia a la acción*. Barcelona: Ediciones Paidós, pp. 9-27.

Cruz, M. (2013). Introducción. Hannah Arendt, pensadora del siglo. Arendt, H. *La condición humana*. Buenos Aires: Ediciones Paidós, pp. I-XII.

Fávero, A. A. y Marcón, T. (2014). Seminario "Hanna Arendt y la educación". 9 al 12 de junio, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), Buenos Aires.

Fávero, A. A. y Ody, L. C. (2015). Falibilismo como perspectiva epistemológica en las investigaciones en políticas educativas. Caracterizando el campo teórico. Tello, C. (Comp.). *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. Buenos Aires: Autores de Argentina, pp. 161-181

Lasaga Medina, J. (2007). Hannah Arendt o el valor de pensar. Una introducción a su obra. *Investigaciones fenomenológicas: Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología*, N° 5, pp. 125-152.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3176359>

Marrero, A. (2001). El papel de los motivos en la metodología comprensivista explicativa de Max Weber. *Revista de Ciencias Sociales*, Departamento de Sociología, FCS-UdelaR, N° 19, abril, pp. 119-126.

May, D. (1988). *Hannah Arendt: una biografía; a notável pensadora que lançou uma nova luz sobre as crises do século XX*. Rio de Janeiro: Casa-Maria Editorial.

Muñoz, M. T. (2020). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras; Bonilla Artigas Editores.

Prior Olmos, Á. (2017). Conflictividad de las esferas, moralidad y política: afinidades entre Arendt y Weber. *Res Publica. Revista de Historia de las Ideas Políticas*. 20 (2), Madrid, pp. 293-306.

Rabotnikof, N. (2005). *En busca de un lugar común. El espacio público en la teoría política contemporánea*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas-UNAM.

Ricci, C. R. (2015). Epistemologías y metodologías emergentes: Otros sujetos, otros contextos y otros modos para la producción y legitimación de conocimiento. Apuntes para reflexionar más allá de la modernidad. *Revista Perspectivas metodológicas*, 15 (16), pp. 81-103. <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/760/815>

Silva Muñoz, A. (2011). La noción de “momento de verdad” en Hannah Arendt como una clave para un análisis prospectivo de algunas políticas educativas actuales en Uruguay. *Fermentario*, N° 5, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR.

<http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/57>

Weber, M. (1992). *Economía y Sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS COMO DECISIÓN DIDÁCTICA: CRITERIOS, JUSTIFICACIONES Y CONCEPCIONES A LA BASE EN PROFESORES DE CIENCIAS EN FORMACIÓN

Data de submissão: 12/06/2023

Data de aceite: 03/08/2023

Zenahir Siso-Pavón

Departamento de Didáctica, Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.
Orcid 0000- 0002-0523-6392.

Miguel Núñez-San Martín

Estudiante de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile. ORCID 0009-0002-9607-8058.

RESUMEN: En esta investigación se analiza la reflexión desarrollada por un grupo de profesores de Biología y Ciencias Naturales en formación inicial que cursan Práctica Profesional, durante la elaboración de secuencias didácticas, con enfoque en la selección de los contenidos de enseñanza. Se interpretan las narraciones contenidas en dispositivos de investigación propuestos en el contexto de formación en la práctica, como promotor para la reflexión explícita sobre el proceso de diseño didáctico en general, y sobre la selección de contenidos en particular. Tras el análisis temático, se identifican dos dimensiones articuladas entre sí: criterios para la toma de decisiones

y justificaciones de esas decisiones. Así, se identificaron criterios normativos, estrictamente conceptuales que consideran a la ciencia sólo como un producto, y orientados también por propósitos propedéuticos. Las justificaciones se consideran simplistas, heredadas y con bajo nivel de reflexión, y las concepciones a la base en el diseño de secuencias didácticas son las de una enseñanza tradicional de las ciencias experimentales, y un aprendizaje basado en la cognición, lo que implica que las decisiones didácticas del profesorado se tomen sobre la base de sus concepciones acerca del qué y el para qué enseñar, que distan de las demandas de alfabetización científica actuales. Lo anterior devela posibles ejes de acción para la movilización de los saberes y toma de decisión del profesorado en contextos de formación inicial y continua.

PALABRAS-CLAVE: Selección de contenidos, diseño de secuencias de enseñanza, formación inicial docente, práctica profesional, profesorado de ciencias.

CONTENT SELECTION AS A DIDACTIC DECISION: CRITERIA, JUSTIFICATIONS AND BASIC CONCEPTIONS OF SCIENCE TEACHERS IN TRAINING

ABSTRACT: This research analyzes the reflection developed by a group of Biology and Natural Sciences teachers in initial training who are in Professional Practice, during the elaboration of didactic sequences, focusing on the selection of teaching contents. The narratives contained in research devices proposed in the context of training in practice are interpreted as a promoter for explicit reflection on the didactic design process in general, and on the selection of contents in particular. Following the thematic analysis, two interlinked dimensions were identified: criteria for decision making and justifications for these decisions. Thus, normative criteria were identified, strictly conceptual criteria that consider science only as a product, and also oriented by propaedeutic purposes. The justifications are considered simplistic, inherited and with a low level of reflection, and the conceptions at the basis in the design of didactic sequences are those of a traditional teaching of experimental sciences, and learning based on cognition, which implies that the didactic decisions of teachers are made on the basis of their conceptions about what and why to teach, which are far from the current demands of scientific literacy. The above reveals possible lines of action for the mobilization of teachers' knowledge and decision making in contexts of initial and continuing education.

KEYWORDS: Content selection, didactic sequence design, initial teacher training, professional practice, science teaching.

1 | INTRODUCCIÓN

Desde la Didáctica de las Ciencias Experimentales (DCE), el estudio de los saberes docentes ha sido un punto focal sobre el que se ha advertido una perspectiva compleja que caracteriza al desarrollo profesional docente como proceso en lugar de producto, en el cual el conocimiento profesional está orientado a la resolución de problemas complejos de la enseñanza y es de carácter contextual (Astudillo et al. 2014). Es así como el diseño de Secuencias Didácticas (SD), se convierte en una potente actividad que promueve un despliegue de conocimientos profesionales en construcción, cuando se desarrolla a la luz de la Práctica Profesional como espacio formativo y reflexivo de la Formación Inicial Docente (FID) que permite movilizar estos saberes y ponerlos en perspectiva.

En este sentido, diseñar SD equivale a diseñar hipótesis didácticas sobre la base de toma de decisiones sobre objetivos, contenidos, secuenciación de los mismos, actividades, evaluaciones, así como de aspectos administrativos y de gestión de aula. Estas decisiones didácticas están permeadas por criterios y sus justificaciones, que normalmente son implícitos y cargados de concepciones y creencias docentes. En el caso particular de las decisiones acerca de qué contenidos enseñar, se triangulan además factores como los contenidos necesarios y urgentes en la educación científica hoy.

El estudio de estos criterios, justificaciones y concepciones de base son clave durante la Práctica Profesional como última instancia formativa en la FID, ya que pueden

convertirse en insumos para plantear acciones retrospectivas de mejoramiento de los planes de formación, pero también para acciones prospectivas que permitan, a través de espacios de formación continua docente, la reflexión sobre sus decisiones didácticas y las concepciones que las sostienen.

2 | FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El diseño SD es una labor relevante para el profesorado porque es una competencia fundamental para los profesores en ejercicio, y forma parte esencial en la formación inicial docente. Adicionalmente, es un desafío debido a que se requiere de habilidades y conocimientos específicos para diseñar SD orientadas a promover una actuación significativa en contextos relevantes (Couso, 2013), como lo demanda la Alfabetización Científica hoy.

Desde el ámbito de la DCE, en general, una SD es un conjunto de actividades y recursos organizados de manera secuencial y coherente para lograr un objetivo de aprendizaje específico. (Vílchez y Perales, 2018). Couso (2013) define a las SD como la organización y planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a una progresión de conocimiento y demanda cognitiva.

La elaboración de SD se concibe como una oportunidad muy valiosa para promover la dialéctica teoría-práctica en la formación inicial docente, ya que implica tomar posiciones, posturas y decisiones en relación con una serie de criterios. Víchez y Perales (2018) plantean que algunos de los procesos que debe realizar el profesorado durante el diseño de SD, son análisis, selección, secuenciación, progresión, organización, gestión, conocimiento, accesibilidad, pensamiento, dar sentido, criterios, comunicación, creencias, sentimiento, ser. En general, diseñar SD implica la selección y organización de contenidos, la definición de objetivos de aprendizaje, la elección de estrategias de enseñanza y evaluación, y la adaptación de los recursos y materiales a las necesidades y características de los estudiantes (Sanmartí, 2002)

Uno de estos criterios, acerca de los cuales el profesorado debe tomar decisiones didácticas, es la selección de contenidos a enseñar. De acuerdo con Couso (2013), se debe considerar qué se quiere que los estudiantes piensen, comuniquen, hagan y sientan/ sean para que puedan aprender. Además, menciona la importancia de tener en cuenta la competencia científica global y la actividad de aplicación. Esto implica problematizar dicha selección, es decir, seleccionar contenidos relevantes y significativos que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades y competencias específicas. la selección de contenidos en una unidad didáctica competencial implica la problematización de dicha selección.

Además, Vílchez y Perales (2018) señalan que al seleccionar los contenidos, se debe revisar la legislación que regula los contenidos comunes al Estado y seleccionar los aspectos más relevantes para el diseño de la unidad. También se debe tener en cuenta

el conocimiento didáctico del contenido en relación con los que se trabajan en la unidad. Estos contenidos deben ser relevantes, significativos y adecuados a las necesidades y características de los estudiantes, lo que implica su contextualización, relación con situaciones reales o relevantes para los estudiantes.

Con base en los supuestos y preocupaciones expuestos, este trabajo, producto de un proyecto de investigación mayor, se propuso como objetivo identificar y analizar los criterios, justificaciones y concepciones a la base de la selección de contenidos de enseñanza como decisión didáctica de un grupo de futuros profesores de Biología y Ciencias Naturales en formación durante un proceso de elaboración de SD. El contexto de investigación fue la asignatura Práctica Pedagógica, del 9° y último semestre del Plan 1 de formación de la carrera Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales.

3 I METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolló bajo un paradigma *constructivista*, asociado también como Interpretativo y Hermenéutico (Denzin y Lincoln, 2011). El estudio es de tipo *cualitativo* y se trata de un estudio de caso único.

3.1 Contexto y sujetos de investigación

Se optó por una muestra por conveniencia de 11 participantes, estudiantes de la carrera Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales, de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, que cursan su Práctica Profesional. Los estudiantes (Profesores en Formación) en este curso asumen su práctica desde un rol protagónico y deben ser capaces de formular alternativas de acción pedagógicas orientadas hacia una mejor calidad educativa, y es ahí donde se pone en acción sus esquemas conceptuales y concepciones. Es en la Práctica Profesional, como séptimo curso del ámbito profesional, en el cual el estudiante en forma individual desarrolla un proceso de participación en la institución educativa a través de la observación e intervenciones en el aula.

3.2 Producción de información y análisis de datos

Como técnicas e instrumentos de producción de información para la reconstrucción de las teorías subjetivas, se utilizaron dispositivos tipo encuesta con preguntas abiertas semiestructuradas y dispositivos que permitieron desarrollar narrativas sobre el proceso habitual de diseño de secuencias de enseñanza, en el marco de su Práctica Profesional.

El análisis se desarrollará a través de un análisis temático descriptivo, interpretativo e inferencial (Braun y Clarke, 2006; 2019; Maguire y Delahunt, 2017) apoyado en simultáneo por una triangulación entre métodos, generándose los temas y produciendo un reporte. Las

fases se explican a continuación:

- Familiarización con la información. En esta fase se organizan y transcriben los datos, con lectura de la información producida, anotando las ideas iniciales. Esto incluye la transcripción de los dispositivos de investigación desarrollados en manuscrito por los educadores participantes.
- Generación de códigos iniciales. En esta fase se codificarán características interesantes de los datos de forma sistemática en todo el conjunto de datos, recopilando datos relevantes para cada código. Por ello, se codificarán de todos los materiales, aquellos fragmentos importantes que caracterizan percepciones y / o experiencias particulares que se consideren relevantes para la pregunta de investigación.

Estas codificaciones se realizaron de dos formas:

- in vivo para aquellos fragmentos literales como expresiones de los participantes (descriptivos)
- asignándole códigos iniciales a aquellos fragmentos con significado latente (interpretativos e inferenciales)

De forma simultánea en este análisis temático confluyen todas las fuentes de información, desarrollándose una triangulación metodológica entre métodos con base en la información producida a través de los diferentes instrumentos. De esta etapa de análisis, se desarrollaron los temas y subtemas que permiten identificar y caracterizar lo referido en el objetivo de esta investigación.

4 | RESULTADOS

El análisis de los dispositivos de investigación, ha permitido inferir los diferentes criterios que tienen en cuenta al tomar la decisión de seleccionar qué contenidos enseñar en el aula. A continuación, se presentan los cuatro criterios, ilustrando con citas textuales extraídas de dichos dispositivos.

4.1 Criterio 1: Lo planteado en el currículum

Este criterio se relaciona con las manifestaciones explícitas de los profesores en formación respecto del conocimiento escolar que debe ser enseñado de acuerdo con la normativa ministerial curricular, la cual parecen privilegiar en asociación con la lógica de su cumplimiento formal cuando toman la decisión didáctica de seleccionar los contenidos. Este posicionamiento está asociado a considerar los contenidos planteados en el currículum, seleccionando aquellos que demanda la priorización curricular mandatada por el Ministerio de Educación (MINEDUC), durante la pandemia. En algún caso, señalan que eventualmente, pudieran hacer ajustes a lo demandado curricularmente cuando se pueda mejorar.

“Considero los planteados en el curriculum y los objetivos” (AO_D2)

“Me baso en lo que pide MINEDUC y en caso de que existan puntos que puedan cambiarse para mejorar de la malla curricular, se intentara modificarlo de ser posible” (SS_D2)

“Seleccionar los contenidos que priorizan los objetivos.” (CG_D2)

“Son los contenidos mínimos que se espera que los estudiantes aprendan” (CM_D2)

Los criterios anteriores se justifican por necesidades externas a las de quien diseña la secuencia, de forma acrítica, dependientes de factores externos, tal y como manifiestan en los siguientes fragmentos:

“Los colegios se guían a través de lo que pide MINEDUC pero lo adaptan al contexto estudiantil en el que se desenvuelve la clase” (SS_D2)

“Son los contenidos mínimos que se espera que los estudiantes aprendan” (CG_D2)

“Esto es porque la duración de las horas es corta, y solo tienen 1 clase de biología a la semana, entonces debo abarcar los contenidos de manera acotada”(CM_D2)

“Hay que tomar en cuenta la secuencia de la unión de los contenidos, es decir, que se relacione el nuevo contenido o unidad con los conceptos o funcionalidades del tema o unidad anterior”. (MM_D2)

Todo lo anterior se puede sintetizar en dos rasgos principales: a) la selección de contenidos está definida externamente (currículo oficial, tiempo disponible para la clase) y b) la tercerización de las decisiones referidas.

En relación con lo anterior, los profesores en formación no intervienen en su selección y/o reflexión acerca de lo que deben enseñar, planificando entonces, sin una necesaria problematización del contenido de enseñanza desde un punto de vista no sólo didáctico, sino también, epistemológico promoviendo una limitación en la enseñanza por parte del profesor, quien privilegiaría la transmisión de conocimientos y desarrollo de habilidades cognitivas al margen de habilidades socioemocionales y formación integral; así como una ausencia de reflexión crítica por parte del estudiante acerca de los fenómenos científicos y su relación con la sociedad u otras esferas de interrelación (Arellano et al. 2022; Iranzo, 2009, Couso 2013).

4.2 Criterio 2: Base conceptual del estudiantado

Este criterio se relaciona con las manifestaciones explícitas respecto de que la selección de contenidos es una decisión que se toma en función del conocimiento previo que tiene el estudiante antes de desarrollar los contenidos. Sin embargo, los conocimientos que se privilegian cuando toman la decisión didáctica de seleccionar los contenidos es exclusivamente de tipo conceptual. Este posicionamiento está asociado a la pretensión de

que el estudiantado *entienda* los nuevos conocimientos, para lo que es necesario revisar cuáles han sido los contenidos previos trabajados, realizar evaluaciones diagnósticas y trabajar en orden de complejidad creciente.

“La selección de contenidos los realizo según los conocimientos previos de los estudiantes.” (JM_D2)

“Los contenidos son tomados desde el más simple al más complejo, siempre teniendo en cuenta de que sean enseñados de manera coherente y que no se salten contenidos a trabajar, también se deben adecuar a las necesidades de los estudiantes y se deben enseñar de manera clara para su entendimiento, adaptando el lenguaje científico a una manera más entendible para los estudiantes.” (SC_D2)

“Los contenidos son seleccionados tomando en cuenta los contenidos anteriores, a modo de tener en cuenta los conocimientos previos que tengan los estudiantes que pudiesen ser tomados y/o evaluados y desarrollados en la unidad de turno.” (MB_D2)

Los criterios anteriores se justifican por la necesidad que tiene quien diseña la secuencia, de lograr en el estudiantado el entendimiento de los conceptos e interiorización de la información que se proporciona durante la clase, lo que manifiestan en los siguientes fragmentos:

“Lo realizo según los conocimientos previos de los estudiantes debido a que sé que es lo que se debe repasar y desde dónde empezar en cuanto a los contenidos nuevos.” (JM_D2)

“Los contenidos deben ser siempre coherentes para los estudiantes, no pueden ser pasados de manera que primero se vea algo muy avanzado y luego algo simple, (...) para que los estudiantes aprendan de una manera más amena y que no se les haga difícil entender los contenidos que puedan estar viendo.” (SC_D2)

“Los conocimientos previos son la base para poder seleccionar los contenidos, ya que lo que se busca es poder interiorizar en ellos para así formar una idea competente y un desarrollo completo de los diferentes contenidos en general.” (MB_D2)

Todo lo anterior se puede sintetizar en dos rasgos principales: a) la selección de contenidos está definida por una postura que invisibiliza los contenidos procedimentales y actitudinales, y b) una concepción cognitivista del aprendizaje.

En este orden de ideas, es relevante que queden fuera de los criterios de selección de contenidos de enseñanza del profesorado en formación, otros tipos de contenidos como habilidades científicas y actitudes científicas, lo que pudiera promover en su estudiantado una reducida capacidad para comprender y aplicar conceptos científicos en situaciones reales, así como la intolerancia a la incertidumbre, a la aceptación de la naturaleza provisional del conocimiento científico y la práctica científica, entre otras actitudes científicas (MEN, 2016). Si bien los conocimientos previos de los estudiantes son importantes y deben

tenerse en cuenta al diseñar secuencias didácticas, Couso (2013) señala que es también fundamental tener en cuenta sus experiencias previas, de cara a establecer conexiones y facilitar la construcción de nuevos aprendizajes.

Por otra parte, una concepción cognitivista del aprendizaje, proyectada en estas secuencias didácticas como sólo un trabajo mental de “entendimiento”, con información proveniente “desde afuera”, desconoce la construcción de ideas científicas por parte de quien aprende. Así, se produce una limitación de la comprensión de los estudiantes a sólo los conceptos científicos, por énfasis en el aprendizaje de hechos y teorías sin fomentar la construcción de significados y la reflexión crítica en los estudiantes, así como el aprendizaje colaborativo y la construcción social del conocimiento, propios de posturas constructivistas y socioconstructivistas del aprendizaje (Vargas et al. 2021).

4.3 Criterio 3: Preparación para pruebas de admisión universitaria

Este criterio de toma de decisiones guarda relación con las declaraciones de los profesores en formación respecto del conocimiento científico escolar que debe ser enseñado para una posible prosecución académica a la vida universitaria, a través de las pruebas de selección para la educación superior, la cual parecen privilegiar en asociación con la lógica propedéutica cuando toman la decisión didáctica de seleccionar los contenidos. Este posicionamiento está asociado a considerar los contenidos planteados en las pruebas PAES (Prueba de Acceso a la Educación Superior), priorizando aquellos que coinciden con los demandados curricularmente.

“De acuerdo con lo que necesitaran en la futura prueba que los seleccionara en la universidad” (KL_D2)

“Los contenidos los selecciono de acuerdo con el currículum y las bases del ministerio y para enseñanza media también me guio por el temario PAES” (AP_D2)

Los criterios anteriores se justifican por la necesidad que tiene quien diseña la secuencia, de lograr una formación propedéutica en el estudiantado, al mismo tiempo que abordan los otros contenidos menos relevantes desde ese punto de vista. Otra razón es la posibilidad de tener una hoja de ruta en la enseñanza, un orden lógico y relacional, lo que manifiestan en los siguientes fragmentos:

“Si bien, todo el conocimiento que se quiere entregar es harto y me encantaría enseñarlo, para que los alumnos puedan ingresar a la universidad necesitan materia específica y deben aprenderla bien” (KL_D2)

“La tomo para guiarme en los contenidos y estar ordenada en que es lo que se enseña y también me cerciuro de que estén relacionados los contenidos” (AP_D2)

Todo lo anterior se puede sintetizar en dos rasgos principales: a) la selección de contenidos está definida por una postura que mecaniza la enseñanza de unos contenidos

específicos para un fin técnico, y b) una concepción limitada de la función y finalidad de la educación científica.

En este sentido, la enseñanza reducida a la propedéutica implica una carente formación ciudadana y alfabetización científica (Furió et al. 2001). Estas críticas son de larga data en el campo de la Didáctica de las Ciencias, debido a que una enseñanza con esta finalidad se caracteriza por un enfoque reduccionista que no considera la relación de las ciencias naturales con otros campos de conocimiento, también por una ausencia de significatividad para el estudiantado por el foco en conocimientos abstractos y fuera de contextos.

De igual forma, esta finalidad de la enseñanza pone énfasis en la memorización y no en la comprensión profunda de los fenómenos científicos, por lo que va de la mano con la aceptación de los mismo, de forma acrítica e irreflexiva, lo que es en si misma una visión distante de la finalidad alfabetizadora que tiene la enseñanza de las ciencias experimentales. Una educación científica adecuada se debe proporcionar independientemente de los planes futuros del estudiantado, ya que todos necesitan ser alfabetizados científicamente para poder participar críticamente en la sociedad.

CONCLUSIONES

La selección de contenidos como decisión didáctica por parte de profesores de ciencias en formación se caracteriza por tener criterios normativos, estrictamente conceptuales que consideran a la ciencia sólo como un producto, y orientados también por propósitos propedéuticos. Las justificaciones se consideran simplistas, heredadas y con bajo nivel de reflexión, y las concepciones a la base en el diseño de secuencias de enseñanza son las de una enseñanza tradicional de las ciencias naturales, y un aprendizaje basado en la cognición. Todo lo anterior, toma distancia de las demandas de la educación científica para la formación de todos los ciudadanos.

En este caso de estudio, las decisiones didácticas del profesorado se toman sobre la base de sus concepciones acerca del *qué* y el *para qué* enseñar. El *qué* es lo normado curricularmente, y en específico, se trata sólo de los conceptos como producto de la actividad científica en campos especializados. El *para qué* evidencia una formación para el éxito en las pruebas de admisión universitaria. Todo lo anterior, y en especial la superación del currículo oficial como único referente -aunque se trate de orientaciones curriculares), requiere de un cambio profundo en la formación inicial y una redimensión en el enfoque de las propias áreas de conocimiento curricular, que invite a problematizar desde ámbitos epistemológicos y didácticos el contenido a enseñar y por tanto, su selección.

La formación inicial y continua del profesorado de ciencias experimentales debe tener en cuenta que, desde el ámbito de la investigación en DCE, se considera que no sólo los “productos de la ciencia” deben ser enseñados, sino también la naturaleza de la ciencia

como “proceso”, ya que es uno de los componentes fundamentales de la alfabetización científica para todos y todas, pues la educación científica no debe centrarse únicamente en enseñar los “productos” de la ciencia, como hechos, teorías y leyes; y que también debería considerar enseñar el “proceso” de la ciencia, que incluye los métodos y procedimientos utilizados para generar conocimiento científico.

La enseñanza del proceso de la ciencia es importante por varias razones, entre ellas a) ayuda a los estudiantes a comprender cómo se produce el conocimiento científico; b) ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento crítico; y c) ayuda a los estudiantes a apreciar la naturaleza de la ciencia como una actividad social e histórica, y esto, aplicado a la FID a través de innovaciones curriculares, o en oportunidades de formación continua, permitiría superar las decisiones didácticas simplistas, acríticas e irreflexivas que sostiene el profesorado en formación.

APOYOS

Este trabajo es un producto parcial de investigación del Proyecto Interno de Reinserción a la Investigación (DIRI 01-2022) de la Dirección de Investigación, adjudicado en la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

REFERENCIAS

Arellano-Rojas, P., Calisto-Breiding, C., & Peña-Pallauta, P. (2022). Evaluación de la investigación científica: mejorando las políticas científicas en Latinoamérica. *Revista Española de Documentación Científica*, 45(3), e336.

Astudillo, C., Rivarosa, A. & Ortiz, F. (2014). Reflexión docente y diseño de secuencias didácticas en un contexto de formación de futuros profesores de ciencias naturales. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 53(1), 130-144.

Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.

Couso, D. (2013). La elaboración de unidades didácticas competenciales. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 74, 12-24

Dezin, N. K., & Lincoln, I. S. (2011). *El campo de la investigación cualitativa (Vol. I)*. Barcelona: Gedisa.

Furió, C., Vilches, A., Guisasaola, J. y Romo, V. Finalidades de la enseñanza de las ciencias en la Secundaria obligatoria. ¿Alfabetización científica o preparación propedéutica?. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 2001, Vol. 19, n.º 3, pp. 365-376,

Iranzo, M. (2009). El aprendizaje y la ‘enseñanza’ docentes: intervención desde la formación para el cambio docente. En: Iranzo García, M.P. (Ed.), *Innovando en educación: formarse para cambiar, un viaje personal*. (pp. 121-240). Erasmus Ediciones. Barcelona.

Maguire, M. y Delahunt, B. (2017). Hacer un análisis temático: una guía práctica paso a paso para el aprendizaje y la enseñanza de los académicos. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 9 (3).

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). Habilidades y actitudes científicas. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87442.html>

Sanmartí, N. (2000). El diseño de unidades didácticas. En: F.J. Perales & P. Cañal de León (Eds.). *Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp. 239-266). Alcoy, alicante: Ed. Marfil.

Vargas, C. y Morales, T. (2021). Análisis de habilidades científicas en la enseñanza de las ciencias: caso comparativo entre profesores de Chile y Colombia. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (50).

Vílchez, J. y Perales, F. (2018). El diseño de unidades didácticas en la formación inicial de profesores de ciencias: validación de una rúbrica. *Perspectiva Educativa*, 57(1), 70-98.

RELACIÓN ONTOLÓGICA ENTRE LA TÉCNICA Y EL HOMBRE DESDE LA MEDITACIÓN DE LA TÉCNICA DE JOSÉ ORTEGA Y GASSET

Data de aceite: 03/08/2023

César Andrés Canela Acosta

Doctorando en Filosofía
Universidad de Salamanca
Salamanca, España.

RESUMEN: La técnica es una actividad que le permite al hombre satisfacer sus necesidades humanas, las cuáles, no se limitan a las necesidades básicas-instintivas como comer, dormir, etc. Esto quiere decir que el ser humano desarrolla la técnica porque su finalidad en el mundo es el *bienestar*, a diferencia de los animales que exclusivamente están en el mundo para satisfacer sus necesidades primarias. La técnica no es mero aspecto que aparece en la vida del ser humano, sino que es, aparentemente, un elemento constitutivo de su ser. Hasta ahora, la reflexión filosófica apunta hacia la idea de que el hombre crea la técnica para vivir y vive porque crea los elementos que le permiten *bienestar*. Este fenómeno de la técnica nos conduce a una reflexión que profundiza en la relación ontológica y ética del hombre moderno con la técnica.

PALABRAS CLAVE: Ortega y Gasset, técnica, hombre, filosofía, bienestar.

ABSTRACT: The technique is an activity that allows man to satisfy his human needs, which are not limited to basic-instinctive needs such as eating, sleeping, etc. This means that the human being develops the technique because his purpose in the world is well-being, unlike animals that are exclusively in the world to satisfy their primary needs. The technique is not a mere aspect that appears in the life of the human being, but is, apparently, a constitutive element of his being. Until now, the philosophical reflection points to the idea that man creates the technique to live and lives because he creates the elements that allow him well-being. This phenomenon of technique leads us to a reflection that delves into the ontological and ethical relationship of modern man with technique.

KEYWORDS: Ortega y Gasset, technique, man, philosophy, well-being.

Esta comunicación pretende abordar la relación ontológica y ética que existe entre técnica y vida del hombre, tomando como base el pensamiento de J. Ortega y Gasset, por ser este, el primero que se dedica a la reflexión de la técnica, desembocando en la idea de que “*sin la*

técnica el hombre no existiría ni habría existido nunca, “*Un hombre sin técnica [...] no es un hombre*”¹. Estas afirmaciones nos parecen fascinantes a la vez que reveladoras desde el punto de vista de la vida humana.

Partimos de la idea de que la “técnica” es todo lo que hace el hombre para transformar el ambiente, o sea, la técnica es un procedimiento para construir artefactos, desarrollar procesos y saber utilizarlos, esto parece ser obvio, sin embargo, se hace necesario subrayarlo. Por convencionalidad lingüística se ha usado más el concepto “tecnología” en vez de “técnica”, ya que en español el término que siempre había existido era “técnica” así lo afirma Quintanilla². Si hacemos un acercamiento etimológico a la palabra “tecnología” llegaremos a la conclusión de que es el estudio de la técnica, al final, el concepto “técnica” es la referencia radical en la lengua española.

La actividad técnica no se limita a las ciencias, sino que incluye a las artes, al lenguaje y a todo el escenario de la vida humana. Además, la técnica no está separada de la ciencia, ambas -técnica y ciencia- pueden entenderse del mismo modo que entendemos la civilización y la cultura. Esta investigación decidió utilizar el término técnica, no sólo por las razones mencionadas sino, también, por ser más abarcador; aunque de vez en cuando la investigación se usa “tecnología” para hacer referencia a los avances más modernos de la técnica.

Aclarado el aspecto técnico, es necesario hacer algunos apuntes sobre el pensamiento orteguiano para contextualizar el punto de vista desde el cual defenderemos la “técnica”. Según, J. Ferrater Mora, el pensamiento de Ortega y Gasset atraviesa tres etapas fundamentales: objetivista, perspectivista y raciovitalista.

En la etapa objetivista (1902-1914) su pensamiento se caracterizó por su acercamiento al neokantismo desde sus estudios en Marburgo. Fue influido fundamentalmente por Cohen y Natorp. Su pensamiento invita España a mirar a Alemania desde la razón matemática, proponiendo europeizar a España.

En la dimensión perspectivista (1914-1924) Ortega desarrolla una teoría de conocimiento llamada Perspectivismo. Aunque, Leibniz, Teichmüller y Nietzsche utilizaron el concepto “perspectiva” en sus obras, la propuesta de Ortega y Gasset es más detallada y se convierte en una propuesta epistemológica que va estrechamente unida a la vida de cada persona en concreto, siendo la antesala del raciovitalismo.

En la etapa raciovitalista (1924-1955), fue influido por los estudios del biólogo Uexküll, quien sostenía que los seres vivos no pueden ser estudiados separados de su contexto ambiental. La propuesta de “circunstancia” de Ortega suele ser más abarcadora que la defendida por el biólogo porque, el autor español, no se siente limitado por los criterios meramente biológicos, sino que su idea trasciende al escenario concreto de lo humano,

1 Ortega y Gasset, J. (1939). Ensimismamiento y alteración: meditación de la técnica. Espasa-Calpe, S.A. Pág. 69
2 Cfr. Quintanilla, M. Á. (2017). *Tecnología: un enfoque filosófico y otros ensayos de filosofía de la tecnología*. Fondo de Cultura Económica.

desarrollando la idea de la Vida como Realidad Radical, con la frase icónica que apareció por primera vez en *Meditaciones del Quijote* (1914): “yo soy yo y mis circunstancias, y si no la salvo a ella, no me salvo yo”

Es en la etapa raciovitalista, donde Ortega inició su reflexión sobre la técnica, según él por los años 1927 y 1928, antes de iniciar las conferencias sobre este tema en el 1933, sin embargo, no fue hasta 1939 que publicó *Meditación de la técnica*. Texto publicado casi siete años después de “El hombre y la técnica” de Spengler y catorce años antes que *La Pregunta por la Técnica* de Martín Heidegger (1953). Aunque los tres coincidieron en la idea de que la técnica es parte de la vida humana, están diferenciados en que para Spengler la técnica es una forma de depredación que ejerce el ser humano sobre el mundo que es víctima, como también sostiene Heidegger y agrega que el hombre puede ser prisionero de su propia creación y poner en peligro al ser.³

Por otro lado, Spengler afirmó que la técnica tiene entidad propia aunque el ímpetu cultural que la creó desaparezca, cosa contraria a Ortega quien afirma que la técnica no puede sostenerse ni mantener sin la cultura que le dio origen.⁴ Realmente, pudiéramos señalar otros aspectos que muestren diferencia Ortega y sus contemporáneos, sin embargo, el tiempo se hace corto para esta grave tarea.

Aclarados los puntos anteriores, retomamos la idea inicial de que *la tecnología es elemento constitutivo de la vida humana que está en relación directa con la ética, sabiendo que no hay hombre sin técnica y que la técnica es faciendum en pro de su bienestar*.⁵ Aunque se puede abordar conceptualmente por separado la técnica y la vida en la realidad del sujeto concreto no se pueden apreciar de forma separada porque son aspectos interdependientes. El ser humano es lo que es porque es técnico. Sucede también que como todo lo que el ser humano hace es atravesado por una valoración que parte de los criterios tradicionales del bien o del mal (bondad o maldad; daño o beneficio), entonces se hace imperante que miremos todo movimiento humano desde la ética.

Para Ortega, “[...] el hombre crece, artificializándose. En lo humano nada es natural, ni emana del ser. Lo humano es artificialidad, construcción de un *ternum regnum*, el del artificio, junto a lo natural y a la conciencia. La técnica es creadora y el hombre es técnico por naturaleza.”⁶

Según el pensamiento Orteguiano, como hemos dicho, el hombre no puede vivir sin la técnica, que es lo mismo que decir que el hombre no vive de los instintos ni de las necesidades naturales, tampoco vive en la naturaleza, sino en la sobrenaturaleza, porque el ser humano no vive para estar sino que vive para bienestar, en otras palabras, “la

3 Cfr. Alonso, F. L. (2015). El hombre y la técnica en Ortega y Gasset. *Ius et Scientia*, 1(1), 1-24. Págs. 6 y 7.

4 *Ibid.* 7

5 Cfr. Ortega y Gasset, J., Gomá Lanzón, J., & Lasaga Medina, J. (2011). *Historia como sistema* (pp. 628-666). Editorial Gredos. Pág. 648.

6 Atencia Páez, J. M. (2003). Ortega y Gasset, meditador de la técnica. *Argumentos de Razón Técnica*, 2003,(6): 61-95. Pág. 79. Recuperado el 19/01/2020 de <https://cutt.ly/SjGn6gF>

técnica es [...] el esfuerzo para ahorrar esfuerzo”⁷. Aunque el hombre comparte aspectos biológicos con los animales y plantas, sin embargo, trasciende a la naturaleza no sólo por su condición racional como diría Aristóteles sino por su característica fundamental creativa: la técnica. Precisamente este elemento trascendental es el que le hace humano (hombre), imaginemos, en términos radicales, que esto que llamamos humano podría existir sin la necesidad de la técnica, obviamente que existiría la materia como reflejo externo de eso que llamamos humano pero no habría eso que llamamos humano desde el punto raciovital porque para ser humano, es condición sine qua non la actividad técnica que le diferencia de animales y plantas, dando origen a la cultura, a herramientas, modos de comunicación, técnicas en sentido general que le colocan en esa posición de bienestar, no sólo de estar.

Hace necesario afirmar que la técnica humana no es el simple hecho de crear para sobrevivir por principios de necesidades naturales, sino que la técnica es el resultado de “necesidades artificiales” o “necesidades superfluas” como prefiere llamarle Ortega y Gasset. Hoy en día los conceptos de “artificial” o de “superficial” tienen una carga negativa y peyorativa, apuntando de que todo lo artificial o superficial carece de sentido por no ubicarse en la esfera de lo natural, cosa que es de preocupar porque son afirmaciones que intentan desdibujar o predicar (intencional o inocentemente) la idea de que lo creado por el ser humano tiene una vocación de destrucción, tiene una vocación a la falsedad y que estas creaciones humanas carecen de sentido para la vida.

Volviendo a la idea de que el ser humano crea porque busca bienestar, busca vivir, busca satisfacer esas necesidades superfluas como consecuencia de la causa primera que es el bienestar. Si la finalidad técnica humana fuera de carácter utilitario para sobrevivir sería innecesario crear un ordenador, un celular, una silla, un coche, un avión (etc.), porque en el sentido más radical posible manteniéndose en su condición biológica animal puede perfectamente sobrevivir sin invertir salud en esas creaciones. El hombre no crea para sobrevivir sino para vivir, está en constante dinamismo, es decir, haciendo historia, desarrollando una cultura y sobrevivir es lo contrario a eso.

Por la vocación histórica que tiene el ser humano en su creación técnica se evidencia que la técnica ha atravesado tres etapas fundamentales: *la técnica del azar, la técnica del artesano y la técnica del técnico*.

Para empezar, la técnica del azar fue la propia de los pueblos primitivos, apenas supera el instinto de supervivencia, no es especializada y los cambios a la naturaleza son mínimo y todos los de la tribu participan de forma comunitaria, aparentemente no ha un deseo de invención. Esta etapa es sexual, porque los trabajos están reservados o distribuidos por el simple hecho de ser hombre o de ser mujer.

Por otro lado, la técnica del artesano empieza a diferenciar los oficios de la artesanía, aunque no hay propiamente un sentido de la invención desarrollado y lo único que existe es la herramienta que funciona desde la mano del hombre, es decir, aquí no existe la máquina,

⁷ Cfr. Ortega y Gasset, J. Meditación de la técnica, y otros ensayos. Revista de Occidente.

además, de que tampoco se nota el ímpetu de invención.

Mientras que la técnica del técnico evidencia el surgimiento de la invención, la división del trabajo adquiere un significado eficiente. En esta etapa el hombre se descubre a sí mismo de modo más especial, sabe que debe satisfacer sus necesidades superfluas. Esto evidencia que el hombre es homo faber, homo technicum.

En otras palabras, los técnicos son la reforma el hombre impone a la naturaleza en pro de su bienestar, creando una nueva naturaleza sobre ella, porque la naturaleza dada no es suficiente, ya que le deja insatisfecho e indefenso ante al frío que le mata. Si la naturaleza fuera suficiente, no sería necesario que el hombre se caliente ante el frío. Esa necesidad de calentarse es la causa primera de la técnica porque motiva a hacer fuego, la inventar modos para mantener el fuego, a construir o descubrir espacios de protección, y en la medida que satisface esa necesidad de calentarse surgen otras necesidades, las cuáles son superfluas, pero que complementan la ontología humana y motivan a la creación técnica.⁸

Si lo humano fuera quedarse en lo natural, entonces tuviera por naturaleza cubierta la necesidad de calentarse y no tuviera que invertir esfuerzo para diseñar algo que le proteja. Así muchas otras cosas se dan en la vida del hombre que le llevan a crear. Esa satisfacción de necesidades superfluas fue la clave fundamental para vivir en la sobrenaturaleza.

Esa vivencia en la sobrenaturaleza es un hecho desde el punto de vista creativo. El ser humano no practica actos técnicos porque tenga un ímpetu intrínseco de destruir o porque su vocación sea dañar. El ser humano crea por una motivación esencialmente buena. Hoy en día se hace una demonización de la técnica y se intenta reducir al ser humano a la condición natural, algunos hablan de decrecimiento, de volver a la vida salvaje pero el problema no es la técnica, el problema es una configuración vital desde una dinámica de mercado y una hiperproductividad que lo único de técnico que tiene es que fue diseñada por el hombre pero esa mecanización es antihumana porque la técnica deja de ser producción humana para hacerse producción de una máquina que produce porque sí, para almacenar y que no produce para satisfacer la necesidad de humanidad que tiene la persona.

Sin duda, este rápido, incesante y agobiante avance de la tecnología -técnica- en el mundo actual lleva a poner la vista en la vida humana como escenario supremo, como realidad radical. Se precisa una honda reflexión filosófica para comprender la posición que ocupa el ser humano en el mundo actual [frente a la automatización] y, también, reconsiderar el ímpetu creativo desde la responsabilidad con la productividad técnica. Además, es imperante hacer la reflexión sobre lo que es el cuerpo humano en un mundo donde nos percibimos fundamentalmente por pantallas y administramos nuestra vida por la esfera online, nos lleva a poner la vista sobre si la técnica actual es el fin de la vida humana o hay

⁸ Cfr. Ortega y Gasset, J. (1939). Ensimismamiento y alteración: meditación de la técnica. Espasa-Calpe, S.A., S.A.. Pág. 66

algo más allá que está por crearse que nos salve del exceso técnico que nos destecnifica porque la invención humana está supeditada a la productividad que hacen las máquinas y que actúan sin fin ninguno más que la finalidad utilitaria que la producción ad infinitum.

En definitiva, hoy más que nunca es necesaria la reflexión de la técnica porque en estos tiempos es cuando más se produce y en cantidades industriales artefactos que supuestamente diseñados para que nuestra vida sea más cómoda pero esa comodidad puede no implicar el bienestar que persigue la técnica del técnico. Es menester que nos preguntemos de forma integral cuáles son los límites humanos para convivir en un planeta saludable, reflexionar para seguir supliendo nuestra necesidad técnica de transformar el ambiente sin necesidad de destruirnos. Lo ideal sería, en el mundo de los posibles como diría Leibniz que el hombre siga siendo hombre porque satisface su necesidad, como ente creativo y nunca destructivo ni por acción ni por omisión. De no ser así, en el peor de los casos, no existiría hombre en ninguno de los escenarios posibles.

Ahora bien, sin pretender ser apocalíptico, quedan las preguntas: ¿nuestra humanización técnica será la causa necesaria para el fin de la humanidad? ¿es que el universo lo que requiere para la siguiente era geológica? No lo sé pero son una buenas preguntas para continuar una reflexión sobre la técnica.

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME: Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”.

<http://lattes.cnpq.br/3996555421882005>.

A

Académicos 18, 22, 39, 82, 126, 129, 155, 161, 173, 184, 186, 187, 207, 218, 235, 237, 239, 240, 242, 244, 245, 254, 269, 326, 335, 337, 371

Actitudes 24, 115, 124, 183, 209, 210, 212, 213, 246, 250, 251, 255, 311, 315, 337, 342, 367, 371

Actividades 11, 15, 21, 22, 23, 27, 35, 48, 50, 51, 52, 73, 87, 88, 90, 102, 103, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 126, 129, 136, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 151, 152, 153, 155, 156, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 197, 213, 214, 215, 216, 217, 221, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 249, 250, 252, 253, 255, 300, 302, 342, 349, 357, 362, 363

Actores 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 20, 23, 27, 30, 32, 48, 52, 59, 60, 61, 65, 68, 86, 88, 89, 94, 95, 98, 102, 103, 104, 105, 109, 120, 134, 150, 185, 209, 210, 223, 224, 231, 234, 235, 237, 239, 240, 242, 244, 245

Agentes 100, 101, 102, 103, 104, 105, 156, 183, 211, 236, 269, 358

Alumnos 15, 16, 17, 126, 129, 133, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 150, 152, 153, 154, 157, 162, 163, 165, 166, 167, 169, 171, 210, 212, 216, 217, 219, 251, 253, 269, 270, 271, 272, 273, 276, 278, 279, 280, 281, 283, 285, 298, 301, 302, 306, 308, 310, 314, 334, 368

América latina 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 33, 34, 39, 64, 66, 67, 106, 149, 194, 250, 257, 291

Aprendizaje 19, 21, 22, 23, 24, 27, 29, 37, 38, 39, 41, 42, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 82, 83, 109, 110, 111, 118, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 141, 144, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 158, 159, 161, 166, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 183, 210, 226, 231, 250, 268, 272, 273, 275, 277, 279, 280, 281, 282, 283, 285, 288, 293, 294, 295, 300, 301, 302, 304, 305, 306, 307, 308, 310, 311, 314, 325, 326, 328, 329, 330, 332, 333, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 343, 344, 345, 361, 363, 367, 368, 369, 370, 371

C

Calidad 3, 5, 8, 9, 11, 12, 16, 19, 23, 25, 26, 28, 35, 36, 37, 38, 39, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 71, 78, 79, 82, 83, 85, 88, 89, 91, 92, 94, 97, 98, 104, 108, 111, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 146, 153, 155, 175, 183, 184, 211, 218, 231, 243, 267, 268, 269, 271, 272, 274, 275, 280, 286, 314, 317, 328, 329, 330, 331, 334, 335, 344, 345, 346, 364

Caminos 19, 196, 197, 198, 202, 203, 204, 206, 207

Capacitación 30, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 136, 143, 150, 171, 211, 212, 250, 316

Caribe 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 149, 344, 345

Competencias 14, 17, 23, 24, 31, 33, 109, 110, 113, 115, 120, 121, 126, 129, 133, 158, 176, 180, 182, 183, 184, 210, 212, 224, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 283, 332, 333, 334, 335, 337, 338, 339, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 363

Comunidad 3, 27, 31, 36, 37, 60, 66, 86, 88, 97, 98, 101, 102, 106, 126, 127, 153, 183, 184, 186, 196, 197, 199, 202, 203, 206, 207, 211, 213, 215, 222, 223, 225, 231, 236, 237, 246, 270, 271, 272, 274, 317, 318, 325, 326, 336, 340, 341, 345, 351, 353

Conflicto 11, 58, 59, 65, 66, 68, 181, 182, 183, 184, 185, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 314, 315, 349

Convivencia 27, 39, 56, 97, 181, 184, 188, 189, 190, 191, 192, 195, 198, 199, 314, 354

Criterios 9, 11, 23, 91, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 151, 211, 213, 266, 270, 314, 319, 332, 338, 342, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 373, 374

Cultura 8, 9, 10, 19, 20, 21, 23, 24, 27, 28, 29, 31, 33, 36, 64, 66, 67, 68, 73, 96, 101, 106, 149, 181, 182, 183, 184, 188, 190, 193, 195, 197, 199, 200, 201, 207, 208, 216, 219, 222, 231, 244, 260, 286, 309, 315, 321, 328, 336, 337, 360, 373, 374, 375

Currículo 48, 52, 189, 209, 210, 211, 212, 213, 218, 219, 334, 335, 336, 341, 366, 369

D

Derechos humanos 9, 31, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 103, 184, 186, 192, 236, 244

Desarrollo 2, 3, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 36, 37, 38, 52, 67, 70, 71, 73, 82, 83, 90, 92, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 112, 121, 126, 133, 134, 146, 147, 149, 152, 153, 163, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 189, 194, 202, 211, 214, 216, 217, 218, 225, 232, 234, 249, 250, 251, 252, 258, 260, 264, 266, 269, 272, 275, 276, 280, 285, 287, 289, 293, 294, 295, 298, 299, 301, 302, 304, 311, 317, 321, 325, 336, 337, 339, 341, 342, 343, 345, 346, 348, 349, 353, 354, 357, 358, 362, 366, 367

Discriminación 14, 16, 17, 19, 23, 31, 32, 55, 61, 69, 72, 73, 74, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 149, 186, 187, 332, 358

Distancia 29, 109, 123, 132, 133, 134, 135, 136, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 158, 166, 167, 175, 180, 206, 224, 226, 232, 233, 234, 240, 249, 283, 296, 314, 317, 369

Docente 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 37, 39, 44, 50, 51, 52, 94, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 124, 126, 128, 129, 133, 135, 136, 138, 146, 148, 150, 153, 171, 174, 175, 176, 177, 178, 194, 202, 209,

210, 211, 212, 215, 216, 217, 218, 221, 225, 226, 229, 230, 234, 250, 267, 301, 302, 303, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 314, 315, 316, 325, 332, 344, 347, 348, 349, 350, 352, 356, 358, 361, 362, 363, 370

E

Edificios 196, 197, 198, 199, 200, 202

Educación 2, 7, 8, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 52, 53, 54, 69, 85, 87, 89, 93, 94, 98, 99, 106, 109, 122, 123, 124, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 166, 167, 170, 173, 174, 175, 176, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 198, 199, 200, 201, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 224, 225, 226, 232, 233, 234, 238, 244, 248, 249, 250, 252, 253, 254, 257, 258, 261, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 276, 277, 280, 282, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 291, 292, 294, 295, 297, 300, 301, 302, 303, 305, 310, 314, 316, 317, 328, 329, 330, 331, 334, 335, 339, 343, 344, 345, 347, 349, 351, 352, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 364, 365, 368, 369, 370, 371

Educación ambiental 209, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 218

Ejercicio 23, 24, 25, 28, 64, 73, 74, 76, 79, 117, 235, 305, 307, 314, 335, 336, 342, 363

Escuelas 22, 29, 30, 31, 33, 89, 95, 132, 133, 134, 135, 138, 144, 145, 146, 154, 201, 209, 247, 269, 270, 271, 274, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 289, 291, 305, 306, 317, 318, 325, 328, 330, 331

Espacios 29, 107, 123, 185, 188, 190, 196, 197, 198, 199, 202, 207, 218, 225, 250, 308, 325, 342, 363, 376

Estudiantes 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 51, 55, 56, 57, 58, 61, 66, 69, 73, 89, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 126, 135, 149, 150, 151, 152, 155, 157, 158, 162, 165, 166, 167, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 183, 184, 186, 189, 191, 192, 193, 196, 197, 199, 201, 202, 206, 217, 221, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 231, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 268, 271, 274, 275, 277, 280, 282, 283, 284, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 305, 306, 307, 311, 313, 314, 315, 317, 318, 319, 321, 325, 326, 327, 329, 332, 333, 335, 339, 340, 342, 343, 344, 345, 350, 357, 363, 364, 366, 367, 368, 370

Etnográfico 220, 221, 222, 223, 225, 226, 231

Evaluación 11, 23, 35, 37, 48, 51, 52, 53, 54, 72, 73, 82, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 118, 119, 120, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 137, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 157, 158, 165, 168, 169, 170, 171, 173, 177, 178, 218, 222, 231, 264, 265, 266, 268, 269, 270, 272, 276, 277, 278, 280, 285, 287, 291, 292,

293, 295, 304, 319, 327, 337, 342, 354, 363, 370

G

Gobernanza 13, 86, 96, 97, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107

I

Inclusiva 12, 15, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 191, 193, 194, 317, 318, 322, 327

Institución 15, 22, 23, 29, 37, 98, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 127, 130, 153, 172, 175, 184, 186, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 206, 207, 221, 222, 223, 225, 226, 231, 303, 310, 335, 356, 357, 364

Interferencia 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83

Investigación 3, 4, 9, 10, 14, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 42, 43, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 64, 65, 67, 102, 106, 111, 112, 122, 124, 125, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 144, 145, 146, 147, 148, 151, 152, 153, 156, 159, 164, 165, 172, 173, 175, 176, 177, 186, 187, 194, 195, 199, 201, 202, 203, 206, 207, 208, 209, 219, 220, 221, 223, 232, 234, 235, 237, 240, 245, 246, 248, 251, 252, 253, 254, 257, 258, 259, 264, 266, 267, 270, 276, 277, 284, 285, 289, 291, 293, 294, 295, 297, 300, 301, 302, 303, 306, 314, 315, 317, 318, 319, 325, 326, 328, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 343, 344, 345, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 354, 355, 356, 358, 359, 361, 364, 365, 369, 370, 373

M

Maltrato 236, 238, 239, 243, 246

Modalidad 26, 105, 109, 136, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 150, 151, 167, 169, 171, 176, 177, 179, 180, 218, 224, 225, 226, 249, 250, 253, 305

Movilidad 17, 196, 197, 198, 199, 201, 207

Mujer 61, 203, 234, 235, 236, 238, 239, 242, 243, 244, 245, 246, 254, 255, 256, 375

N

Nativos 69, 70, 71, 72, 81, 82

P

Percepciones 4, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 218, 314, 365

Políticas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 20, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 48, 49, 50, 51, 52, 56, 59, 60, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 116, 117, 157, 179, 190, 209, 211, 218, 222, 223, 224, 225, 269, 270, 274, 284, 287, 310, 354, 357, 359, 360, 370

Práctica 19, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 31, 37, 38, 65, 110, 111, 115, 117, 120, 121,

133, 135, 146, 149, 171, 182, 183, 198, 209, 210, 211, 212, 215, 216, 217, 218, 219, 225, 226, 233, 237, 244, 266, 269, 278, 279, 282, 285, 288, 326, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 348, 349, 350, 352, 354, 356, 358, 361, 362, 363, 364, 367, 371

Profesional 20, 27, 29, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 100, 121, 135, 151, 155, 156, 157, 166, 182, 195, 210, 211, 215, 216, 217, 218, 231, 234, 240, 249, 250, 252, 253, 257, 267, 280, 281, 285, 294, 325, 326, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 349, 358, 361, 362, 364

Profesionales 20, 22, 23, 24, 36, 38, 51, 133, 155, 156, 158, 164, 243, 250, 251, 253, 254, 256, 257, 258, 264, 266, 269, 328, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 341, 342, 343, 344, 345, 348, 362

Programas 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 32, 85, 87, 89, 91, 92, 109, 113, 114, 116, 117, 150, 151, 157, 167, 171, 177, 184, 210, 211, 212, 216, 217, 218, 226, 245, 274, 276, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 285, 289, 334, 335, 343, 344, 345

Protestas 8, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68

Públicas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 18, 25, 26, 29, 34, 36, 56, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 200, 209, 211, 283, 284, 287, 328

R

Reconocimiento 26, 32, 60, 69, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 121, 126, 129, 183, 184, 191, 192, 211, 216, 218, 234, 235, 237, 275, 307, 308, 324, 342, 353, 355

Redes 10, 20, 22, 25, 60, 62, 67, 100, 102, 103, 104, 105, 107, 144, 224, 331

Región 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 16, 29, 30, 135, 156, 213, 249, 252, 296

S

Salud 2, 3, 7, 8, 38, 114, 135, 149, 150, 191, 200, 208, 215, 234, 236, 238, 239, 242, 246, 249, 250, 254, 257, 334, 344, 345, 375

Sociales 3, 7, 8, 10, 11, 12, 15, 22, 29, 30, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 86, 88, 89, 90, 92, 98, 101, 103, 127, 133, 134, 144, 149, 161, 164, 181, 182, 183, 185, 187, 190, 193, 195, 199, 211, 215, 234, 236, 237, 247, 254, 269, 281, 284, 297, 302, 331, 334, 335, 337, 338, 343, 345, 347, 348, 349, 352, 353, 357, 358, 359

Superior 9, 15, 16, 17, 18, 19, 24, 25, 26, 28, 32, 33, 34, 39, 54, 75, 78, 81, 106, 114, 146, 148, 149, 153, 154, 155, 157, 166, 173, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 191, 192, 193, 194, 199, 201, 221, 249, 257, 267, 295, 300, 303, 334, 335,

339, 343, 344, 347, 368

Sustentable 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 211, 218

T

Teoría 58, 59, 60, 61, 68, 115, 175, 181, 185, 192, 194, 198, 219, 233, 266, 287, 288, 291, 332, 333, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 358, 360, 363, 373

Tiempo 17, 20, 23, 25, 30, 32, 83, 89, 90, 98, 100, 112, 115, 117, 118, 136, 137, 141, 144, 148, 153, 154, 169, 171, 174, 175, 176, 186, 187, 189, 197, 198, 199, 203, 207, 211, 217, 220, 221, 222, 224, 225, 226, 227, 271, 273, 274, 275, 277, 280, 287, 300, 302, 303, 336, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 366, 368, 374

Trabajo 9, 17, 20, 23, 24, 28, 31, 37, 53, 56, 59, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 155, 158, 171, 172, 174, 175, 184, 185, 189, 196, 197, 201, 209, 210, 222, 224, 225, 231, 232, 234, 236, 246, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 257, 258, 259, 260, 263, 264, 292, 293, 302, 305, 306, 307, 321, 324, 325, 334, 335, 342, 343, 346, 355, 357, 364, 368, 370, 376

V

Violencia 2, 6, 8, 10, 38, 56, 64, 66, 183, 188, 190, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 359

Virtual 108, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 119, 123, 124, 126, 129, 130, 131, 135, 138, 146, 161, 163, 172, 173, 175, 176, 177, 179, 221, 223, 224, 225, 226, 233, 246, 249, 250, 253, 257

Virtuales 108, 110, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 144, 163, 175, 249, 250


Vocal 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81


Vulneración 55, 56, 60, 61, 63, 64, 65, 66

CIENCIAS HUMANAS:

Perspectivas
teóricas y
fundamentos
epistemológicos 3

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 @atenaeditora

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

 Atena
Editora


Ano 2023





CIENCIAS HUMANAS:

Perspectivas
teóricas y
fundamentos
epistemológicos 3

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

 Atena
Editora

Ano 2023