

Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco
Mauricio Zadra Pacheco
(Organizadores)

Pensamiento crítico
y transformación
social en las ciencias
humanas



Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco
Mauricio Zadra Pacheco
(Organizadores)

Pensamiento crítico **y transformación** social en las ciencias **humanas**

**Atena**
Editora
Año 2025

Editora jefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora ejecutiva

Natalia Oliveira

Asistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecario

Janaina Ramos

Proyecto gráfico

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

Imágenes de portada

iStock

Edición de arte

Luiza Alves Batista

2025 por *Atena Editora*

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2025 El autor

Copyright de la edición © 2025 Atena

Editora

Derechos de esta edición concedidos a

Atena Editora por el autor.

Open access publication by Atena

Editora



Todo el contenido de este libro tiene una licencia de Creative Commons Attribution License. Reconocimiento-No Comercial-No Derivados 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

El contenido del texto y sus datos en su forma, corrección y confiabilidad son de exclusiva responsabilidad del autor, y no representan necesariamente la posición oficial de Atena Editora. Se permite descargar la obra y compartirla siempre que se den los créditos al autor, pero sin posibilidad de alterarla de ninguna forma ni utilizarla con fines comerciales.

Los manuscritos nacionales fueron sometidos previamente a una revisión ciega por pares por parte de miembros del Consejo Editorial de esta editorial, mientras que los manuscritos internacionales fueron evaluados por pares externos. Ambos fueron aprobados para su publicación en base a criterios de neutralidad académica e imparcialidad.

Atena Editora se compromete a garantizar la integridad editorial en todas las etapas del proceso de publicación, evitando plagios, datos o entonces, resultados fraudulentos y evitando que los intereses económicos comprometan los estándares éticos de la publicación. Las situaciones de sospecha de mala conducta científica se investigarán con el más alto nivel de rigor académico y ético.

Consejo Editorial**Ciencias Humanas y Sociales 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

Profª Drª Aline Alves Ribeiro – Universidade Federal do Tocantins
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. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
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. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Eufemia Figueroa Corrales – Universidad de Oriente: Santiago de Cuba
Profª Drª Fernanda Pereira Martins – Instituto Federal do Amapá
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. Joachin de Melo Azevedo Sobrinho Neto – Universidade de Pernambuco
Prof. Dr. João Paulo Roberti Junior – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Jodeylson 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 Lisbeth Infante Ruiz – Universidad de Holguín
Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
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
Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Profª Drª Mônica Aparecida Bortolotti – Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
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 Vanesa Bárbara Fernández Bereau – Universidad de Cienfuegos
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Freitag de Araújo – Universidade Estadual de Maringá
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

Pensamiento crítico y transformación social en las ciencias humanas

Organizadores: Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco
Mauricio Zadra Pacheco

Revisión: Los autores

Diagramación: Camila Alves de Cremo

Corrección: Jeniffer dos Santos

Indexación: Amanda Kelly da Costa Veiga

Datos de catalogación en publicación internacional (CIP)

P418 Pensamiento crítico y transformación social en las ciencias humanas / Organizadores Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco, Mauricio Zadra Pacheco. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2025.

Formato: PDF

Requisitos del sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acceso: World Wide Web

Incluye bibliografía

ISBN 978-65-258-3247-0

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.470251003>

1. Ciencias humanas. I. Pacheco, Juliana Thaisa Rodrigues (Organizador). II. Pacheco, Mauricio Zadra (Organizador). III. Título.

CDD 101

Preparado por Bibliotecario Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARACIÓN DEL AUTOR

Para efectos de esta declaración, el término 'autor' se utilizará de forma neutral, sin distinción de género o número, salvo que se indique lo contrario. De esta misma forma, el término 'obra' se refiere a cualquier versión o formato de creación literaria, incluidos, pero no limitando a artículos, e-books, contenidos en línea, de acceso abierto, impresos y/o comercializados, independientemente del número de títulos o volúmenes. El autor de esta obra: 1. Atestigua que no tiene ningún interés comercial que constituya un conflicto de intereses en relación con la obra publicada; 2. Declara que participó activamente en la elaboración de la obra, preferentemente en: : a) Concepción del estudio, y/o adquisición de datos, y/o análisis e interpretación de datos; b) Preparación del artículo o revisión con el fin de que el material sea intelectualmente relevante; c) Aprobación final de la obra para su presentación; 3. Certifica que la obra publicada está completamente libre de datos y/o resultados fraudulentos; 4. Confirma la citación y referencia correcta de todos los datos e interpretaciones de datos de otras investigaciones; 5. Reconoce haber informado todas las fuentes de financiamiento recibidas para realizar la investigación; 6. Autoriza la edición de la obra, que incluye registros de la ficha catalográfica, ISBN, DOI y otros indexadores, diseño visual y creación de portada, maquetación del núcleo, así como su lanzamiento y difusión según los criterios de Atena Editora.

DECLARACIÓN DE LA EDITORIAL

Atena Editora declara, para todos los efectos legales, que: 1. La presente publicación sólo constituye una cesión temporal de los derechos de autor, del derecho de publicación, y no constituye responsabilidad solidaria en la creación de la obra publicada, en los términos de la Ley de Derechos de Autor (Ley 9610/98), del art. 184 del Código Penal y del art. 927 del Código Civil; 2. Autoriza e incentiva a los autores a firmar contratos con repositorios institucionales, con el fin exclusivo de divulgar la obra, siempre que se reconozca debidamente la autoría y edición y sin ningún fin comercial; 3. La editorial puede poner la obra a disposición en su sitio web o aplicación, y el autor también puede hacerlo a través de sus propios medios. Este derecho solo se aplica en caso de que la obra no se comercialice a través de librerías, distribuidores o plataformas asociadas. Cuando la obra se comercialice, los derechos de autor se cederán al autor al 30% del precio de cubierta de cada ejemplar vendido; 4. Todos los miembros del consejo editorial son doctores y están vinculados a instituciones públicas de educación superior, conforme a lo recomendado por CAPES para la obtención del libro Qualis; 5. De conformidad con la Ley General de Protección de Datos (LGPD), la editorial no cede, comercializa o autoriza el uso de los nombres y correos electrónicos de los autores, ni ningún otro dato sobre los mismos, para cualquier finalidad que no sea la divulgación de esta obra.

Este libro, *Pensamiento Crítico y Transformación Social en las Ciencias Humanas*, responde a la necesidad urgente de analizar, comprender y cuestionar las estructuras que moldean nuestras sociedades desde una perspectiva interdisciplinaria. En un mundo marcado por el avance tecnológico acelerado, el conocimiento fragmentado y profundas desigualdades sociales, la capacidad de pensar críticamente y proponer soluciones transformadoras se ha vuelto esencial para académicos, estudiantes y profesionales comprometidos con la justicia y la equidad.

A lo largo de sus capítulos, esta obra reúne investigaciones y reflexiones que abordan cuestiones fundamentales en diversas áreas del conocimiento, todas unidas por un hilo conductor común: la búsqueda de respuestas a los desafíos contemporáneos a través del análisis crítico y el compromiso con la transformación social. Desde la educación hasta la ecología, pasando por la salud y la política, los textos aquí reunidos ofrecen una mirada enriquecedora y multidimensional que invita a los lectores a repensar sus concepciones y a comprometerse activamente en la construcción de sociedades más justas e inclusivas.

Uno de los temas abordados es la deserción escolar en la educación superior, analizando sus causas y consecuencias, así como estrategias para fortalecer la permanencia de los estudiantes. También se reflexiona sobre los retos y oportunidades en la educación superior, resaltando la importancia del diálogo interdisciplinario en la construcción del conocimiento. De igual manera, se explora la relación entre el aprendizaje basado en la indagación y el comportamiento proambiental, destacando la necesidad de metodologías educativas que fomenten la conciencia ecológica.

Otro aspecto crucial tratado en esta obra es la violencia y el acoso que enfrentan los estudiantes de enfermería en sus prácticas clínicas, visibilizando cómo estas experiencias afectan su bienestar emocional y rendimiento académico. También se analiza el auge del negacionismo y la desinformación en la sociedad actual, subrayando el papel clave de la educación y la ciencia en la lucha contra la ignorancia deliberada.

En el ámbito de la educación en línea, se examina el impacto del desempeño de los tutores en la motivación y el aprendizaje de los estudiantes, brindando insumos valiosos para mejorar los programas de enseñanza virtual. Además, se estudia la relación entre las competencias emocionales y los hábitos de estudio en la era post-COVID-19, enfatizando la importancia de incorporarlas en los planes de estudio para fortalecer la autonomía y el éxito académico.

La democracia y sus principios fundamentales son objeto de un análisis detallado, revisando su evolución histórica y los desafíos que enfrenta en el

contexto peruano. En el ámbito de la educación agronómica, se destaca la relevancia de los proyectos de investigación como estrategia de enseñanza, promoviendo la integración entre teoría y práctica. Finalmente, una reflexión sobre la figura de María en la comunión de los santos y su papel en el diálogo ecuménico cierra este volumen, explorando su significado dentro de la tradición cristiana.

Cada uno de estos textos representa un esfuerzo por articular el pensamiento crítico con la acción transformadora, fomentando el debate académico y la producción de conocimiento orientado al cambio social. Esperamos que esta obra sea una herramienta valiosa para investigadores, docentes y estudiantes interesados en comprender y abordar los complejos desafíos de nuestro tiempo desde una perspectiva interdisciplinaria comprometida con el bienestar colectivo.

¡Les deseamos a todos una lectura productiva!

Juliana Thaisa R. Pacheco

Mauricio Zadra Pacheco

CAPÍTULO 1 1

DESERCIÓN ESCOLAR: CAUSAS, CONSECUENCIAS Y SOLUCIONES PARA FORTALECER EL SISTEMA EDUCATIVO EN MÉXICO

Fabiola Lydie Rochin Berumen

Fabiola Cabral Rochin

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4702510031>

CAPÍTULO 2 9

DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES PARA LA TRANSFORMACIÓN. CLAVES QUE ORIENTAN LA CONSTRUCCIÓN COMPARTIDA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Claudia Probe

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4702510032>

CAPÍTULO 3 15

COMPORTAMIENTO PROAMBIENTAL Y APRENDIZAJE BASADO EN INDAGACIÓN: UN CAMPO FÉRTIL PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

A. R. Guzmán-Lenis

M. R. Pérez-Mesa

Y. A. Porras-Contreras

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4702510033>

CAPÍTULO 447

CÓMO EXPERIMENTAN EL ACOSO ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA GENERAL CON BACHILLERATO EN LAS PRÁCTICAS CLÍNICAS

Teresa Castro Mata

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4702510034>

CAPÍTULO 557

CIÊNCIA, ESCOLA E SOCIEDADE EM TEMPOS DE NEGACIONISMO E OBSCURANTISMO

João Carlos da Silva

Josiane de Kassia Marmentini

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4702510035>

CAPÍTULO 663

ANÁLISIS DEL DESEMPEÑO DE TUTORES EN LÍNEA: PERSPECTIVAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN UN PROGRAMA DE CONTADURÍA PÚBLICA

Dorian Ruiz Alonso

José Luis Carballido Carranza

Hilda Castillo Zacatelco

Claudia Zepeda Cortés

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4702510036>

CAPÍTULO 7	78
LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES: UN ANÁLISIS DE SU IMPACTO EN LOS HÁBITOS DE ESTUDIOS POST COVID-19 EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	
María Elena Mamani-Gómez Luis Enrique Elías Villanueva Yasmina Riega-Virú Mario Ninaquispe-Soto Catherine Salas-Riega	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4702510037	
CAPÍTULO 8	98
BREVE HISTORIA DE LA DEMOCRACIA: UN ANÁLISIS DE LOS PRINCIPIOS QUE SOSTIENEN SU FUNCIONALIDAD Y LOS CONSIDERANDOS PARA LA POLÍTICA MODERNA PERUANA	
Erika Márjory Huamaní Rimachi Joseph Hernán Peña Echevarría	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4702510038	
CAPÍTULO 9	113
LA IMPORTANCIA DE LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DE INGENIEROS AGRÓNOMOS EN PRODUCCIÓN EN EL CENTRO UNIVERSITARIO UAEM ZUMPANGO	
José Luis Gutiérrez Liñán Carmen Aurora Niembro Gaona Alfredo Medina García Jorge Eduardo Zarur Cortés	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4702510039	
CAPÍTULO 10.....	123
MARIA NA COMUNHÃO DOS SANTOS COMO ENTRE AJUDA NO DISCIPULADO E CAMINHO PARA UM DIÁLOGO ECUMÊNICO	
Zilda Maria Da Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.47025100310	
SOBRE OS ORGANIZADORES	132
ÍNDICE ALFABÉTICO	133

DESERCIÓN ESCOLAR: CAUSAS, CONSECUENCIAS Y SOLUCIONES PARA FORTALECER EL SISTEMA EDUCATIVO EN MÉXICO

Fecha de recepción: 17/01/2025 Fecha de aceptación: 05/03/2025

Fabiola Lydie Rochin Berumen

Universidad Autónoma de Zacatecas
México
<https://orcid.org/0000-0002-8676-7768>

Fabiola Cabral Rochin

Universidad Interamericana para el
Desarrollo
México
<https://orcid.org/0009-0006-3638-4845>

académica, pero enfrentan limitaciones significativas. En conclusión, se enfatiza la necesidad de un enfoque multifacético que aborde las causas subyacentes de la deserción, incluyendo programas de apoyo académico y políticas inclusivas, para fomentar la retención escolar y el éxito académico de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Deserción escolar, Educación Superior, Apoyo Institucional

RESUMEN: Este artículo examina la deserción escolar en la educación superior, un fenómeno complejo que impacta el desarrollo individual y social, con el objetivo de explorar sus causas, analizar sus consecuencias y proponer soluciones efectivas. A través de una revisión sistemática de la literatura en bases de datos académicas como Scopus, JSTOR y Google Scholar, se emplearon métodos cualitativos para recopilar datos sobre la deserción en diferentes contextos educativos. Los resultados indican que la deserción escolar en la educación superior es influenciada por factores interrelacionados, como problemas económicos, desintegración familiar y falta de apoyo educativo, revelando que muchos estudiantes desean continuar su formación

SCHOOL DROPOUTS: CAUSES, CONSEQUENCES AND SOLUTIONS TO STRENGTHEN THE EDUCATIONAL SYSTEM IN MEXICO

ABSTRACT: This article examines school dropouts in higher education, a complex phenomenon that impacts individual and social development, with the aim of exploring its causes, analyzing its consequences and proposing effective solutions. Through a systematic review of the literature in academic databases such as Scopus, JSTOR and Google Scholar, qualitative methods were used to collect data on dropout in different educational contexts. The results indicate that school dropout in higher education is influenced by interrelated factors, such as economic

problems, family disintegration and lack of educational support, revealing that many students wish to continue their academic training, but face significant limitations. In conclusion, the need for a multifaceted approach that addresses the underlying causes of dropout, including academic support programs and inclusive policies, is emphasized to promote school retention and academic success of students.

KEYWORDS: School dropouts, Higher Education, Institutional Support

INTRODUCCIÓN

La deserción escolar es un fenómeno complejo que ha sido objeto de estudio en diversas investigaciones a lo largo de los años, revelando múltiples causas y consecuencias que afectan tanto a los individuos como a la sociedad en su conjunto. A partir de la obra de (Rivera et al., 2023), se establece que la deserción escolar no solo es un problema individual, sino que involucra factores económicos, familiares y académicos que requieren la colaboración de diferentes actores, como la escuela, los docentes y el Estado.

La deserción escolar es un desafío crítico que enfrenta el sistema educativo en muchos países, con profundas implicaciones sociales, económicas y culturales. Este fenómeno no solo afecta el desarrollo individual de los estudiantes, sino que también representa una pérdida significativa para la sociedad en términos de capital humano y progreso colectivo.

Entre las principales causas de la deserción se encuentran factores económicos, familiares, y educativos que limitan el acceso y la permanencia de los estudiantes en las aulas. A largo plazo, las consecuencias incluyen mayores tasas de desempleo, desigualdad social y una menor capacidad de innovación y crecimiento en las comunidades afectadas.

Sin embargo, abordar esta problemática es posible mediante estrategias que fortalezcan el sistema educativo, mejoren las condiciones de vida de las familias y generen entornos escolares inclusivos y motivadores.

En un contexto universitario (Zepeda, 2020) aborda la deserción desde una perspectiva más amplia, considerando factores como el rendimiento académico, el ingreso familiar y la situación social del estudiante. Este estudio subraya la necesidad de investigar más a fondo el fenómeno de la deserción universitaria, que se presenta como un desafío significativo para las instituciones de educación superior. La escasa culminación de estudios superiores sugiere que muchos estudiantes abandonan sus carreras en los primeros semestres, lo que plantea serias implicaciones para el sistema educativo.

En este sentido (Palacio et al., 2020), reafirman la magnitud de la influencia de los factores socioeconómicos en la deserción escolar. Este análisis pone de relieve el deseo de los estudiantes de continuar sus estudios, a pesar de los obstáculos que enfrentan, y sugiere que el sistema educativo debe adaptarse para ofrecer respuestas adecuadas a las necesidades de los jóvenes en contextos de pobreza.

Por su parte, (Márquez, 2019) analizan la exclusión escolar, identificando cómo las condiciones económicas y sociales, así como las características del sistema educativo, influyen en la deserción. Este análisis resalta la importancia de considerar la voz de los jóvenes en la comprensión de sus experiencias y significados asociados al abandono escolar. La investigación sugiere que se requieren estudios más específicos para determinar la relevancia de los diferentes factores que inciden en la deserción, así como la intervención institucional necesaria para abordar el problema.

Para autores como (Olivera-Carhuaz y Yupanqui-Lorenzo, 2020) aborda la deserción escolar en un contexto específico, identificando tanto factores internos del sistema educativo como externos, como la pobreza y la violencia familiar, que contribuyen al abandono escolar. Este estudio enfatiza que la deserción es un proceso gradual que afecta el rendimiento académico y que requiere la atención de diversos factores protectores, incluyendo el apoyo familiar.

Entre las causas más significativas de la deserción escolar incluyen problemas económicos, la desintegración familiar y dificultades académicas. Estos factores se interrelacionan y crean un entorno adverso para los estudiantes. Por ejemplo, la presión económica puede llevar a los jóvenes a abandonar sus estudios para contribuir a la economía familiar, lo que refleja una carencia de políticas de apoyo que faciliten la permanencia en el sistema educativo. Asimismo, la desintegración familiar se presenta como un factor que afecta el bienestar emocional y social del estudiante, lo que puede traducirse en un bajo rendimiento académico y, en última instancia, en la deserción (Velásquez y Portilla, 2020).

Además, la deserción estudiantil es un síntoma de una crisis educativa más amplia, la afirmación de que un número mínimo de estudiantes logra culminar sus estudios subraya la gravedad del problema. La deserción no solo afecta a las instituciones educativas, sino que también tiene consecuencias sociales, ya que limita las oportunidades de desarrollo personal y profesional de los jóvenes, contribuyendo a la perpetuación de ciclos de pobreza y desigualdad (Cerón et al., 2024).

Los autores también sugieren que la deserción puede ser vista como un “filtro de selección” en el nivel superior de educación, lo que implica que el sistema educativo actual podría estar fallando en proporcionar el apoyo necesario para que todos los estudiantes completen sus estudios, esto plantea la necesidad de implementar estrategias efectivas que aborden las causas subyacentes de la deserción. Las soluciones podrían incluir programas de apoyo académico, asesoramiento psicológico y financiero, así como políticas que fomenten la inclusión y la retención de estudiantes en riesgo.

Para autores como (Lozano y Maldonado, 2020), los factores socioeconómicos son determinantes en la deserción escolar, señalando que las dificultades económicas y la desintegración familiar son dos de los principales elementos que contribuyen a este problema. Los autores argumentan que, a pesar del deseo de los jóvenes y sus familias de continuar con su educación, el sistema educativo no ha logrado proporcionar el soporte

necesario para retener a estos estudiantes en sus trayectorias académicas. Esto es particularmente evidente en contextos de pobreza, donde la presión económica puede llevar a los estudiantes a abandonar sus estudios en busca de estabilidad financiera.

Dado este panorama, la deserción escolar puede entenderse como el resultado de diversos factores que interactúan a nivel personal, familiar y social, dificultando la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, en primer lugar, los factores económicos son una de las razones más frecuentes por las cuáles los estudiantes abandonan la escuela. La pobreza y la falta de recursos limitan la capacidad de las familias para cubrir gastos relacionados con la educación, como útiles escolares, transporte o uniformes. En muchos casos, los estudiantes se ven obligados a trabajar para contribuir al sustento del hogar, lo que interfiere con su desempeño académico. Por otro lado, los factores familiares también tienen un impacto significativo. La desintegración familiar, la violencia intrafamiliar y la falta de apoyo educativo son barreras que dificultan el desarrollo escolar. Además, la ausencia de expectativas educativas dentro del núcleo familiar puede desmotivar a los estudiantes y aumentar el riesgo de abandono.

Asimismo, los factores educativos relacionados con el entorno escolar contribuyen al problema. Entre las causas más comunes se encuentran la falta de motivación, el acoso escolar, métodos de enseñanza poco inclusivos y la insuficiencia de recursos en las escuelas, como personal docente capacitado o infraestructura adecuada. En algunas comunidades, la distancia entre el hogar y la escuela también representa un obstáculo importante. También los factores sociales y culturales agravan la situación en ciertos contextos. Las desigualdades de género, los estereotipos culturales y la discriminación dificultan el acceso igualitario a la educación, especialmente para las jóvenes, las comunidades indígenas y otros grupos vulnerables.

En conjunto, estas investigaciones subrayan la complejidad de la deserción escolar y la necesidad de un enfoque multifacético para abordar este problema. La interacción de factores económicos, sociales y educativos debe ser considerada para desarrollar estrategias efectivas que promuevan la retención escolar y el éxito académico.

Considerando estos factores, se plantea un objetivo general orientado a explorar las causas más relevantes de la deserción escolar, analizar sus consecuencias y proponer soluciones prácticas que permitan reducir su impacto en el sistema educativo.

MATERIALES Y METODO

Para llevar a cabo este estudio sobre la deserción escolar en la educación superior, se realizó una revisión sistemática de la literatura utilizando bases de datos académicas como Scopus, JSTOR y Google Scholar, seleccionando artículos y estudios relevantes que abordaran el fenómeno desde diversas perspectivas. Se establecieron criterios de inclusión y exclusión, priorizando fuentes revisadas por pares y publicadas en los últimos

diez años, asegurando así la actualidad y relevancia de la información. Se emplearon métodos cualitativos para la recolección de datos, lo que permitió un análisis profundo de las experiencias y percepciones de los estudiantes sobre la deserción escolar. Los datos se organizaron en categorías temáticas, como problemas económicos, desintegración familiar y falta de apoyo educativo, y se realizó un análisis comparativo entre diferentes contextos educativos para identificar factores comunes y divergentes. Aunque se reconocen limitaciones, como la posible falta de representatividad de algunos contextos específicos, esta revisión sistemática proporciona una base sólida para comprender la complejidad de la deserción escolar en la educación superior y sugiere áreas para futuras investigaciones.

RESULTADOS

Los resultados de este estudio sobre la deserción escolar en la educación superior revelan una serie de factores interrelacionados que contribuyen a este fenómeno, alineándose con el objetivo general de explorar sus causas, analizar sus consecuencias y proponer soluciones efectivas.

En primer lugar, se identificaron factores económicos como una de las principales causas de deserción. Muchos estudiantes reportaron enfrentar serias dificultades para cubrir los costos asociados con la educación, tales como matrícula, materiales didácticos y transporte. Esta presión económica llevó a muchos a priorizar el trabajo sobre sus estudios, lo que no solo afectó su rendimiento académico, sino que también aumentó la probabilidad de abandono. En algunos casos, los estudiantes se vieron obligados a abandonar sus estudios para contribuir al sustento familiar, lo que refleja una falta de políticas de apoyo que faciliten su permanencia en el sistema educativo.

En segundo lugar, la desintegración familiar emergió como un factor significativo que impacta negativamente en la trayectoria educativa de los estudiantes. La falta de apoyo emocional y financiero por parte de la familia, así como situaciones de violencia intrafamiliar o inestabilidad en el hogar, afectaron la motivación y el bienestar de los jóvenes. Esta situación, a menudo, se traduce en un bajo rendimiento académico y un mayor riesgo de deserción, ya que los estudiantes que no cuentan con un entorno familiar estable tienden a sentirse desmotivados y desamparados.

Además, se observó una falta de apoyo educativo dentro de las instituciones. Muchos estudiantes expresaron que no contaban con los recursos necesarios, como tutorías, asesoramiento académico y programas de orientación. Esta carencia se tradujo en una falta de motivación y compromiso hacia sus estudios, lo que contribuyó a su eventual deserción. La ausencia de un entorno escolar inclusivo y motivador se reveló como un obstáculo crucial en su trayectoria educativa, ya que los estudiantes se sintieron desconectados y desinteresados en un sistema que no respondía a sus necesidades.

El análisis comparativo entre diferentes contextos educativos reveló que las desigualdades sociales y culturales, tales como la discriminación de género y la falta de acceso a recursos para comunidades vulnerables, exacerbaban la deserción escolar; las barreras culturales y sociales impiden que ciertos grupos, especialmente mujeres y comunidades indígenas, accedan y permanezcan en la educación superior. Estos hallazgos subrayan la necesidad de implementar programas de apoyo académico y políticas inclusivas que aborden estos factores subyacentes, garantizando que todos los estudiantes tengan la oportunidad de completar sus estudios, los resultados indican que la deserción escolar en la educación superior es un fenómeno multifacético que requiere un enfoque integral para ser abordado de manera efectiva. Es crucial la colaboración entre instituciones educativas, familias y políticas públicas para fomentar la retención y el éxito académico de los estudiantes, asegurando así un futuro más equitativo y próspero para todos.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio sobre la deserción escolar en la educación superior se alinean con una serie de investigaciones previas que destacan la complejidad del fenómeno y la interrelación de múltiples factores que contribuyen a este problema. Se ha evidenciado que los factores económicos juegan un papel crucial en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios. Aguilar et al. (2024) enfatizan que la insuficiencia de recursos financieros representa un impedimento significativo, lo que obliga a muchos estudiantes a priorizar el trabajo remunerado en lugar de su formación académica. Esta realidad se traduce en un mayor riesgo de deserción, ya que los estudiantes se ven forzados a equilibrar sus responsabilidades laborales y académicas.

Otro aspecto relevante es la desintegración familiar, que ha sido ampliamente documentada en la literatura. Amador (2021) indica que la falta de apoyo emocional y financiero, así como la presencia de conflictos familiares, impactan negativamente la motivación y el bienestar de los estudiantes, incrementando así la probabilidad de abandono escolar. La inestabilidad en el entorno familiar puede generar un clima de incertidumbre que dificulta el enfoque en los estudios.

Además, la falta de apoyo educativo dentro de las instituciones ha sido identificada como un factor determinante en la deserción. Rigo et al. (2024) subrayan la necesidad de establecer programas efectivos de tutoría y asesoramiento académico que faciliten la integración de los estudiantes en el entorno universitario. La ausencia de estos recursos puede resultar en una desconexión emocional y académica, lo que aumenta el riesgo de que los estudiantes se sientan desmotivados y abandonen sus estudios.

Por otro lado, las desigualdades sociales y culturales también desempeñan un papel significativo en la deserción escolar. Becerra (2022) destacan que la discriminación de género y el acceso limitado a recursos para comunidades marginadas agravan este

problema. Para abordar estas disparidades, es esencial implementar políticas inclusivas que garanticen que todos los estudiantes, independientemente de su origen, tengan la oportunidad de completar su formación académica.

CONCLUSIONES

Este estudio ha abordado la deserción escolar en la educación superior, identificando factores interrelacionados que contribuyen a este fenómeno complejo. Los hallazgos destacan que los factores económicos son una de las principales causas de abandono, ya que muchos estudiantes enfrentan dificultades para cubrir los costos asociados con su educación, lo que les obliga a priorizar el trabajo en detrimento de sus estudios, subrayando la necesidad de implementar políticas que ofrezcan apoyo financiero y recursos accesibles para facilitar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.

Asimismo, la desintegración familiar emerge como un factor crítico que afecta la motivación y el bienestar de los estudiantes, ya que la falta de apoyo emocional y financiero, así como las situaciones de inestabilidad en el hogar, incrementan el riesgo de deserción, lo que hace fundamental que las instituciones educativas consideren estrategias que fortalezcan el apoyo familiar y promuevan un entorno de estabilidad emocional para los estudiantes. La falta de apoyo educativo dentro de las instituciones también se ha identificado como un factor determinante en la deserción escolar, ya que la ausencia de recursos como tutorías y asesoramiento académico puede llevar a la desmotivación y desconexión de los estudiantes con su entorno educativo, lo que hace esencial que las universidades implementen programas de apoyo que faciliten la integración de los estudiantes y promuevan su éxito académico. Además, las desigualdades sociales y culturales han demostrado ser un obstáculo significativo para la retención estudiantil, ya que la discriminación de género y el acceso limitado a recursos para comunidades vulnerables agravan el problema de la deserción escolar, lo que hace crucial desarrollar políticas inclusivas que garanticen que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para completar su educación superior. Los resultados de este estudio resaltan la necesidad de un enfoque integral que involucre a las instituciones educativas, las familias y las políticas públicas para abordar la deserción escolar en la educación superior, ya que solo a través de una colaboración efectiva se podrá construir un entorno educativo más equitativo y accesible, asegurando un futuro más prometedor para todos los estudiantes.

REFERENCIAS

Aguilar Fernández, E., Zamora Araya, J. A., & Magaly, R. P. (2024). Análisis de correspondencia simple para estudiar la relación entre factores del abandono escolar y el estrato del colegio de procedencia en la Universidad Nacional de Costa Rica.

- Amador, J. D. (2021). Entorno familiar y deserción escolar: el caso Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Colima, México. *Cuadernos de Trabajo Social*, 34(1), 139.
- Becerra Paico, B. D. (2022). Políticas públicas en educación: Discriminación por género en el sistema educativo, caso Centro Poblado Saltur del distrito de Zaña, provincia de Chiclayo en la región Lambayeque, 2018-2019.
- Cerón, A. C. S., Echavarría, G. H. V., & Noguera, C. A. R. (2024). La deserción escolar un problema generalizado en Colombia. *Ciencia y Educación*, 5(5), 29-38. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11407176>
- Lozano Treviño, D. F., & Maldonado Maldonado, L. (2020). Asociación entre factores económicos y sociales con la propensión de deserción escolar en colegios militarizados. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(40), 35-52. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201940lozano2>
- Márquez, E. (2019). Educación superior, ¿motor de cambio o factor de exclusión social?. *UNIVERSITARIA*, 2(11), 16-17. Consultado de <https://revistauniversitaria.uaemex.mx/article/view/12093>
- Olivera-Carhuaz, E., & Yupanqui-Lorenzo, D. (2020). Violencia escolar y funcionalidad familiar en adolescentes con riesgo de deserción escolar. *Revista Científica de la UCSA*, 7(3), 3-13. <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2020.007.03.003>
- Palacio Sprockel, LE, Vargas Babilonia, JD, & Monroy Toro, SL (2020). Análisis bibliométrico de estudios sobre factores socioeconómicos en estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 23 (3), 355-375.
- Rigo, D. Y., Guarido, G., & Damilano, G. L. (2024). Acompañar a los estudiantes universitarios en sus aprendizajes: entre tutorías, resiliencia estadística y agencia colectiva. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(2), 87-103.
- Rivera, R. A. C., Oyola, A. M. R., Marmolejo, G. B. M., Rivera, D. M. C., & Vásquez, C. I. L. (2023). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el contexto ecuatoriano. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 8(11), 927-945. <https://10.23857/pc.v8i11.6246>
- Velásquez, L. A. C., & Portilla, K. N. D. (2020). Factores de riesgo y protección en la deserción escolar de la Institución Educativa Policarpa. *Revista Unimar*, 38(1), 35-63. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar38-1-art2>
- Zepeda, MDL Á. C. (2020). Los conflictos escolares como factor de riesgo en el rendimiento académico y la deserción escolar. *Revista RedCA*, 3 (7), 82-100. <https://doi.org/10.36677/redca.v3i7.14703>

DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES PARA LA TRANSFORMACIÓN. CLAVES QUE ORIENTAN LA CONSTRUCCIÓN COMPARTIDA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Fecha de recepción: 03/02/2025 Fecha de aceptación: 05/03/2025

Claudia Probe

Universidad de Buenos Aires, Argentina
10000-0002-2959-3415]

RESUMEN. Los actuales contextos interpelan a la educación superior, donde la configuración de disciplinas puente contribuye a la construcción compartida para abordar temas y problemas. El encuentro entre los campos de la salud y de la educación constituye un caso emblemático de la relación entre campos disciplinares. Se trata de identificar razones por las cuales resulta dificultoso transferir conocimiento en la resolución de problemas con sujetos provenientes de distintas disciplinas. Este artículo, surgido de una investigación de doctorado, busca compartir la construcción de categorías teóricas cuyo alcance no se circunscribe a un único nivel de enseñanza, sino que manifiesta dimensiones reveladoras en avance. La conversación con sustancia, la inclusión educativa y su polisemia, los contenidos y la vinculación entre campos de conocimiento desafían lo inédito. Las huellas históricas, la dimensión pedagógica del campo de la salud y la transformación

de los sujetos favorecen nuevos encuentros entre sujetos y disciplinas. Exploramos aportes de otros campos disciplinares y entrevistamos a expertos para contribuir a la contrastación, con el fin de propiciar los espacios institucionales de formación continua, investigación y reinención.

PALABRAS CLAVE: Formación continua, Conflicto, Grupo de referencia.

1 | INTRODUCCIÓN

En tiempos de transición inconclusa de la pandemia Covid-19, el encuentro entre los campos de la educación y de la salud constituye un caso emblemático de la relación entre disciplinas. A partir de los aportes de una tesis doctoral, compartimos la construcción de categorías teóricas cuyo alcance no se circunscribe a un único nivel de enseñanza, sino que manifiesta dimensiones de análisis reveladoras en avance. La conversación con sustancia, la inclusión educativa y su polisemia, los contenidos y modos de vinculación entre campos de conocimiento desafían lo inédito. Las huellas históricas, la dimensión pedagógica del campo de la salud y la

transformación de los sujetos favorecen nuevas relaciones entre campos de conocimiento. Exploramos perspectivas y realizamos entrevistas a profesionales que contribuyen a la contrastación de aportes y dificultades para la construcción compartida entre disciplinas diversas.

2 | REVISIÓN LITERATURA

Tesis de Maestría (Probe, 2001) y Tesis Doctoral (Probe, 2020) sobre textos y manuales, y la construcción de categorías de análisis presentan perspectivas para el diseño de conversaciones con sustancia entre disciplinas diversas. Fioravanti (2012), Wenger (2001), Burbules (1999), Edwards y Mercer (1988), Petit (2021).

3 | MARCO TEÓRICO

La conceptualización que recorre trazos para la transformación de la educación superior aborda el encuentro entre disciplinas y la construcción de redes. Reconocemos que estamos configurados culturalmente para tener una visión homogénea. Sin embargo, los actuales contextos requieren de heterodoxia, perspectivas diversas.

“El impacto ocurrirá cuando tengamos el coraje de aprender de las experiencias de otros, y aceptemos el riesgo y la responsabilidad de aplicar una orientación de futuro a nuestras prácticas” (Moravec, 2015, como se citó en Pardo Kublinski y Cobo, 2020, p. 32). Esto implica un cambio paradigmático en la conceptualización del conocimiento (...). Dadas determinadas circunstancias, se tiene que aprender en un momento puntual desde cualquier fuente (persona o institución) que permita ampliar la red de saberes, como un *continuum* no lineal ni prescriptivo” (Pardo Kublinski y Cobo, 2020, p. 36).

Rovere (1998) conceptualiza: “Desde la cibernética, las redes democratizan el saber (...) no son telarañas, no son concéntricas, son formas de articulación multicéntricas” (p. 30).

“Los impactos sociales que ha traído aparejada la pandemia no ceden y la región no ha podido retomar la senda de crecimiento y de reducción de la pobreza y la desigualdad (...). Se destaca el impacto de la pandemia en el sector educativo -una crisis silenciosa como consecuencia de la muy prolongada interrupción de la educación presencial en la región y sus repercusiones en la pérdida de aprendizaje-, (...) lo que profundiza las desigualdades educativas preexistentes. Esta crisis (...) produce un ‘efecto cicatriz’ que mina las oportunidades de desarrollo en la región” (CEPAL, 2022, p. 13).

La profundización de la vertiente epistemológica contribuye al diseño de disciplinas puente, necesarias para la construcción de conocimiento compartido. Nuestro abordaje recupera la explicación, comprensión y transformación como criterios para la formación, así como también los conocimientos cotidianos, las experiencias y la afectividad. La dimensión pedagógica del campo de la salud aporta categorías teóricas: la pregunta y el interrogar

como modelo para la construcción de una perspectiva; la construcción de la conversación colectiva; la razón única y las razones múltiples; el lugar de seguridad, lo conocido y la incomodidad; las disciplinas y la aceptación de la complejidad; los traductores de teorías y el acompañamiento situado; los puentes de encuentro entre lo sabido y lo que no se conoce aún; la distancia óptima entre lo conocido y lo que se ignora; la aceptación de la incertidumbre; el pensar en soledad y el pensar con el otro; estudiar como posición desde la cual indagar, descubrir y construir (Probe, 2020) .

La relación entre los campos de salud y de educación como caso emblemático presenta núcleos conceptuales imprescindibles para promover cambios desde la confluencia entre campos de conocimiento distintos. A su vez, reconocemos claves para el diseño de disciplinas puente.

4 | MÉTODO

Estudio cualitativo de carácter exploratorio mediante entrevistas semiestructuradas a expertos provenientes de campos disciplinares diversos (doctora en letras, médica, psicóloga, psicoanalista, doctor en educación, magister en danza), realizadas en el primer semestre de 2023. Recuperamos rasgos de disciplinas diferentes mediante la conversación con sustancia (Moliner, 1997).

Nuestro interés central se circunscribe a los significados que las personas le atribuyen a hechos y sucesos, en sus acciones e interacciones dentro de un contexto histórico y social determinado, y en la construcción significativa que realizamos como investigadores. Entre la teoría y la empiria, intentamos construir explicaciones que hagan comprensibles los datos. Como señalan Schatzman y Strauss: “Es como procedemos, moviéndonos de acá para allá, entre la recolección de información y su análisis. Los dos procesos son virtualmente semejantes, aunque frecuentemente estén separados en el tiempo: a veces ocurriendo en el transcurso del mismo día o de las mismas horas” (Sirvent, 1998, como se citó en Probe, 2001, p. 182).

Apartir de las entrevistas, identificamos recurrencias con el objeto de lograr saturación para su traducción en categorías didácticas que posibilitan análisis e interpretación. Resulta valioso continuar con esta modalidad, dada su relevancia para este estudio.

5 | RESULTADOS

Las entrevistas realizadas arrojan: significado que le atribuye al trabajo con personas provenientes de disciplinas de origen distinto a la suya; conceptos de la propia disciplina que favorecen la conversación con otros; características de la conversación con otros distintos; características/rasgos/dimensiones, que a su criterio, obstaculizan la conversación con personas de disciplinas de origen distintas; características/rasgos/dimensiones, que a su criterio, favorecen la conversación con personas de disciplinas de origen distintas.

Identificamos dificultad al reconocer conceptos centrales de la propia disciplina favorecedores de la conversación con interlocutores de distinta disciplina; lo vincular como dimensión preponderante; la didáctica como disciplina asequible a la conversación. Expresan: “Trabajar de manera interdisciplinaria propone un ejercicio intelectual y emocional, en que debemos posponer nuestros saberes para poder escuchar otros marcos teóricos. Fuerza a mejorar nuestras explicaciones y fundamentarlas para que otros, que no manejan nuestros códigos, nos entiendan”. “La complejidad del ser humano es enorme. El aprendizaje y formación constante de quienes trabajamos con personas se facilita con la presencia multidisciplinaria”. “Didáctica es una disciplina que ‘conversa’ naturalmente con todas las demás disciplinas, si se trata de pensar en material de enseñanza. Desde esta perspectiva, podemos hablar de interdisciplinariedad, habilidades cognitivas y vigilancia epistemológica, como tres conceptos relevantes”. “Vengo de la danza. Me interesa reconocer el cuerpo desde el movimiento, desde la creación de nuevos mundos. Se trata de tener a la danza en relación a la humanidad. No es una decoración, nos recuerda que todos tenemos un cuerpo complejo. Estamos anuentes a relacionarnos con otras disciplinas, otras maneras de entender el mundo para así enriquecer nuestra visión y compartir nuestra visión con otras personas”.

6 | DISCUSIÓN

El diseño de propuestas de enseñanza favorecedoras de las condiciones de acceso, la comprensión y transformación del concepto de salud orientadas hacia el bien común y la construcción colectiva posibilitan que los sujetos conozcan, comprendan y puedan tomar mejores decisiones vinculadas al buen vivir. Se trata de lograr configuraciones que externalizan cambios en las perspectivas para comunicar los contenidos.

Asimismo, recuperar el conflicto como un puente para la cercanía. Ante problemáticas que requieren soluciones, el conflicto presenta escenarios donde comprometer alternativas de resolución desde disciplinas distintas.

Reconocemos razones por las cuales resulta dificultoso transferir conocimiento significativo a la resolución de problemas atendibles desde diversas profesiones. Advertimos la dificultad para identificar la complejidad y multidimensionalidad que presentan los actuales contextos. Proponemos la revisión de programas de estudio y bibliografía que proponen cátedras en las instituciones de formación.

7 | CONCLUSIONES

La transformación de la educación superior requiere el encuentro entre disciplinas y la construcción de redes.

La formación de ciudadanía fundamentada desde una visión única, centrada en adquisición de información o en actitudes responde a una concepción individualista.

Tiene su correlato en una definición del “todos” con ausencia explícita del bien común y construcción colectiva.

Las huellas históricas constitutivas de sujetos, prácticas, culturas y contextos de la educación superior, interpela a nuevas construcciones. La configuración de disciplinas puente tracciona a pensar conceptos, perspectivas, tanto como desafía los modos de construir conocimiento. Advertir lo semejante, la controversia, lo que se comparte, lo que se disputa. Se trata de generar conversación con sustancia entre campos disciplinares diversos. Procuramos una nueva narrativa para construir una identidad colectiva que abarque “todos los todos”, la inclusión educativa y su polisemia. Requiere consonancia con un proyecto político, económico y social que considere cuestión prioritaria comprender razones múltiples por las que ocurren problemas situados; acudir a disciplinas distintas al revisar supuestos y creencias cristalizados en entornos que se modifican; reconocer argumentos que dificultan la transferencia de conocimiento para el trabajo con sujetos provenientes de disciplinas distintas del propio campo. Propiciamos un espacio institucional de formación continua, investigación y reinención, abierto al debate de voces diversas que contribuyen a conclusiones provisorias en contextos de incertidumbre.

8 | LIMITACIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES

Continuar con entrevistas a investigadores, profesores, profesionales provenientes de disciplinas distintas con pertenencias institucionales diversas, dado que sus contribuciones abonarán al análisis y contrastación de conocimiento significativo para este estudio.

REFERENCIAS

Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Amorrortu.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). *Los impactos sociodemográficos de la pandemia de COVID-19 en América Latina y el Caribe*. <https://hdl.handle.net/11362/47922>

Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós.

Moliner, M. (1997). *Diccionario de uso del español*. Gredos.

Pardo Kuklinski, H. y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School.

Petit, M. (2021). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.

Probe, C. (2023). Tensiones que desafían la inclusión educativa y su polisemia en tiempos de COVID-19 en Morales Morgado, E. (ed.), *Interculturalidad, inclusión y equidad en educación* (pp. 435-444). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/0AQ0321435444>

Probe, C. (2001). *Las concepciones didácticas del Manual escrito por Pedro Berruti 1933-1991*. [Tesis de Maestría, Universidad de Buenos Aires]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/16180>

Probe, C. (2020). *La educación para la salud en la formación de ciudadanía: la narrativa de la salud en los textos escolares y manuales. Décadas 1990-2010*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/16409>

Probe, C. (2022). Educación y Salud en tiempos de pandemia COVID-19: oportunidad y desafíos para la transformación en educación superior en Jerez Yañez, O. y Rojas Pino, M. (ed.), *Innovar y transformar desde las disciplinas: experiencias claves en la educación superior en América Latina y el Caribe 2021-2022* (pp. 266-276). <https://doi.org/10.34720/zmdk-a274>

Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J.; García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.

Rovere, M. (1998). *Redes. Hacia la construcción de redes en salud: los grupos humanos, las instituciones, la comunidad*. Instituto de la Salud Juan Lazarte. Secretaría de Salud Pública Municipalidad de Rosario.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

COMPORTAMIENTO PROAMBIENTAL Y APRENDIZAJE BASADO EN INDAGACIÓN: UN CAMPO FÉRTIL PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Fecha de recepción: 23/02/2025 Fecha de aceptación: 05/03/2025

A. R. Guzmán-Lenis

Universidad Pedagógica Nacional,
Colombia.
<https://orcid.org/0000-0002-3839-4549>

M. R. Pérez-Mesa

Universidad Pedagógica Nacional,
Colombia.
<https://orcid.org/0000-0001-8951-1488>

Y. A. Porras-Contreras

Universidad Pedagógica Nacional,
Colombia.
<https://orcid.org/0000-0002-7111-0632>

Resultados parciales de la investigación de Tesis Doctoral *Enfoques de aprendizaje y comportamiento proambiental: Una estrategia didáctica fundamentada en el alineamiento constructivo, con estudiantes de grado octavo y noveno*, Énfasis en Educación en Ciencias, grupo de Investigación Educación en Ciencias, Ambiente y Diversidad. Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional (DIE-UPN).

RESUMEN: En el presente artículo se analiza el efecto de la implementación de una estrategia didáctica de educación ambiental (EA) que integra el Aprendizaje

Basado en Indagación (ABI) y la taxonomía SOLO, sobre el comportamiento proambiental (CPA) de 108 estudiantes entre 13 y 16 años en una institución educativa oficial rural en el departamento del Meta (Colombia). Se realiza un estudio de Caso Simple Integrado, de tipo empírico, alcance descriptivo, diseño metodológico mixto e intra-sujetos, con el fin de evaluar el impacto de la intervención. La unión entre los desarrollos teóricos y empíricos del ABI y el CPA genera un campo fértil para la EA, pues logra varias características de éxito, genera el incremento de la frecuencia de ejecución de acciones proambientales y el aumento de su facilidad. Asimismo, aumenta significativamente el CPA en los estudiantes con características individuales que implicarían un menor valor.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje profundo, comportamiento proambiental, estrategia didáctica, evaluación auténtica

PRO-ENVIRONMENTAL BEHAVIOR AND INQUIRY BASED LEARNING: A FERTILE FIELD FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION

ABSTRACT: This article analyzes the effect of an environmental education (EE) strategy

implementation, which integrates Inquiry Based Learning (IBL) and SOLO taxonomy, on the pro-environmental behavior (PEB) of 108 students between 13 and 16 years old in a rural official educational institution located in the Meta department (Colombia). An empirical Integrated Simple Case study with descriptive scope and mixed, within-subjects methodological design is carried out, to evaluate the intervention impact. The blending between theoretical and empirical developments of IBL, SOLO taxonomy and PEB generates a fertile field for EE, achieving several success characteristics. Likewise, by being focused on carrying out pro-environmental actions, it increases their ease, consequently increasing their frequency of implementation. Also, PEB significantly increases in students with individual characteristics that implies lower values.

KEYWORDS: authentic assessment, deep learning, didactic strategy, proenvironmental behavior.

1 | INTRODUCCIÓN

En el presente artículo se analiza el efecto de la implementación de una estrategia didáctica de educación ambiental (EA) que integra el aprendizaje basado en indagación (ABI) y el comportamiento proambiental (CPA), empleando la taxonomía SOLO, con 108 estudiantes entre 13 y 16 años en una institución educativa oficial rural ubicada en el departamento del Meta (Colombia).

2 | REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

2.1 Antecedentes

La Institución Educativa en donde se realiza la investigación se encuentra ubicada en el piedemonte llanero colombiano, una región con alta riqueza hídrica, biológica y cultural, que además, aporta a la seguridad alimentaria con sistemas productivos familiares, y a la economía nacional con producción agroindustrial e hidrocarburos. Estas características hacen de la región un lugar proclive al desarrollo de conflictos socioambientales, y problemáticas asociadas al incremento y manejo inadecuado de residuos sólidos, en contravía de las posibilidades de lograr sociedades ambientalmente sustentables (Tuay-Sigua et al., 2023) lo que motiva la realización de este tipo de propuestas de Educación Ambiental.

Por su parte, el ABI cuenta con su primera publicación en 1974, mientras que el CPA cuenta con su primera mención en 1976, ambos con un crecimiento exponencial en sus publicaciones, lo que implica un desarrollo robusto de ambos constructos (Figuras 1, 2 y 3).

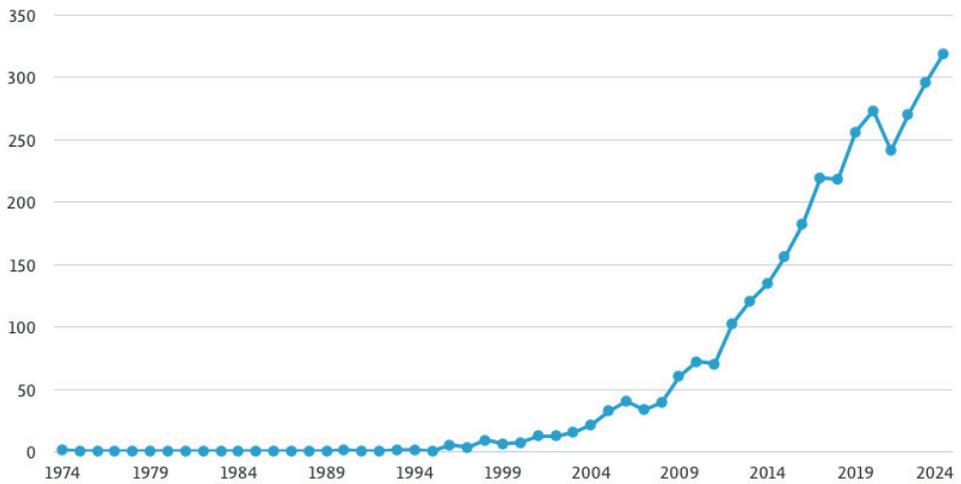


Figura 1. Número de publicaciones registradas por año en la base Scopus desde la primera mención de ABI.

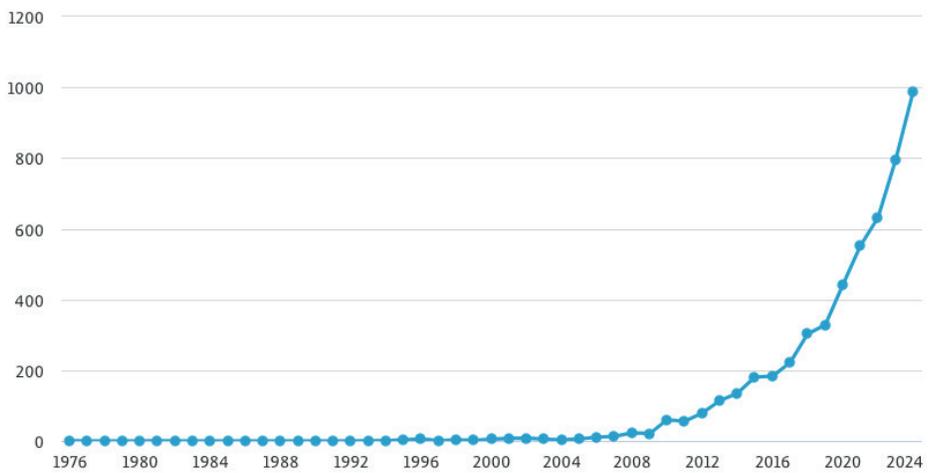


Figura 2. Número de publicaciones registradas por año en la base Scopus desde la primera mención de CPA.

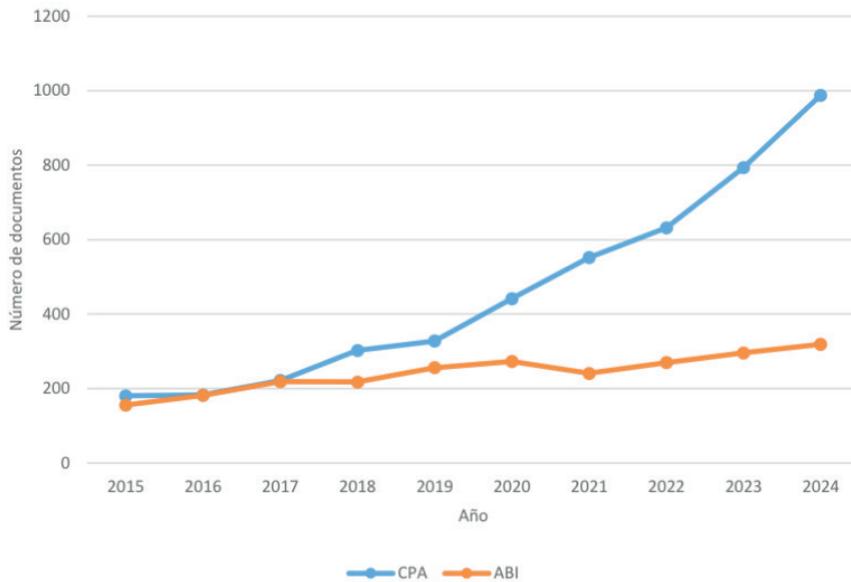


Figura 3. Comparativo de publicaciones registradas anualmente en la base Scopus, de los constructos ABI y CPA, durante los últimos 10 años.

2.2 Marco Teórico y conceptual

Existe la posibilidad de instar a los estudiantes a usar un enfoque de aprendizaje profundo (Marton & Säljö, 1976a, 1976b), que resulta más significativo para sus vidas, a partir de una estrategia didáctica que estructure de forma coherente tres elementos: primero, los resultados observables de aprendizaje (ROA) delimitados mediante un verbo proveniente de la taxonomía SOLO (en inglés, *Structure of the Observed Learning Outcome*) (Biggs & Tang, 2011) que define un alcance claro; segundo, las actividades de enseñanza y aprendizaje (AEA) centradas en el estudiante y que fomenten un aprendizaje activo para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo; y tercero, los métodos de evaluación fundamentados en el alcance definido a partir de la taxonomía SOLO (Biggs et al., 2019; Biggs & Tang, 2011; Wang et al., 2013).

El enfoque de aprendizaje (EDA) del estudiante puede variar de superficial a profundo (Marton & Säljö, 1976a, 1976b), teniendo en cuenta características propias del sujeto que definirán su EDA preferente, su motivación, y el tipo de tarea a realizar (Kember et al., 2004). La motivación es definida como extrínseca cuando la relación del estudiante con su aprendizaje depende de factores externos, como pasar una materia para complacer a sus padres, o graduarse para obtener un mejor empleo; y como intrínseca, cuando la relación depende de factores internos, como la satisfacción y el deseo de aprender.

Es así que el enfoque de aprendizaje superficial se relaciona con una motivación extrínseca, en donde el estudiante toma una ruta de aprendizaje de mínimo esfuerzo, y

por tanto, usa estrategias cognitivas de orden inferior (identificar, memorizar, describir) para cumplir con la tarea asignada, sin lograr, en la mayoría de los casos, un aprendizaje significativo. En contraste, cuando el estudiante tiene una motivación intrínseca, toma la ruta de aprendizaje profundo, que requiere actividades cognitivas de orden superior (discutir, reflexionar, plantear hipótesis), lo que le permite relacionar su aprendizaje con la vida diaria (Kember et al., 2004).

Es así que, cuando el docente estructura un Resultado observable de aprendizaje utilizando los verbos que implican el desarrollo de operaciones cognitivas más complejas, y actividades de enseñanza y aprendizaje que requieren que el estudiante se involucre con mayor compromiso en el proceso a desarrollar, se logra que la mayoría de los sujetos tomen la ruta de aprendizaje profundo, logrando mejores resultados de aprendizaje (Biggs & Tang, 2011; Wang et al., 2013).

Por otro lado, se tiene la brecha decir-hacer encontrada en los sujetos respecto a su intención de actuar de forma proambiental y las acciones que realizan (Kollmuss & Agyeman, 2002), por lo que se evidencia la necesidad de abordar la educación ambiental (EA) desde el comportamiento proambiental¹ (CPA), pues éste último resulta un indicador crucial en el éxito de las intervenciones que se realizan (Bamberg & Möser, 2007; Farrukh et al., 2023; Lopera-Perez et al., 2021; Onopriienko et al., 2021; Prosser-Bravo & Romo-Medina, 2019; Sánchez Flores et al., 2024).

Por tanto, resulta de gran importancia investigar el efecto de la implementación de didácticas activas fundamentadas en el Aprendizaje basado en Indagación y la evaluación auténtica basada en la taxonomía SOLO, que sirvan como estrategia de educación ambiental, valorada en términos del comportamiento proambiental de los estudiantes. Asimismo, es importante llevar a cabo este tipo de investigaciones que buscan la mejora de los procesos educativos, para el desarrollo de habilidades y destrezas relacionadas con procesos cognitivos de mayor complejidad (Biggs et al., 2019), que resulten en impactos visibles de EA.

3 | METODOLOGÍA

Se realiza un estudio de Caso Simple Integrado (Yin, 1994), de tipo empírico, alcance descriptivo, diseño metodológico mixto e *intra-sujetos* (Gifford, 2015), para observar los cambios de los estudiantes durante diferentes tiempos: línea base, durante, y después de la intervención, determinados en los mismos participantes, y con el fin de evaluar su impacto (Figura 4).

¹ definido como un comportamiento que busca intencionalmente minimizar el impacto negativo de las acciones de un individuo sobre el ambiente (Kollmuss & Agyeman, 2002; Mustafa et al., 2020; Zaidi & Azmi, 2022).

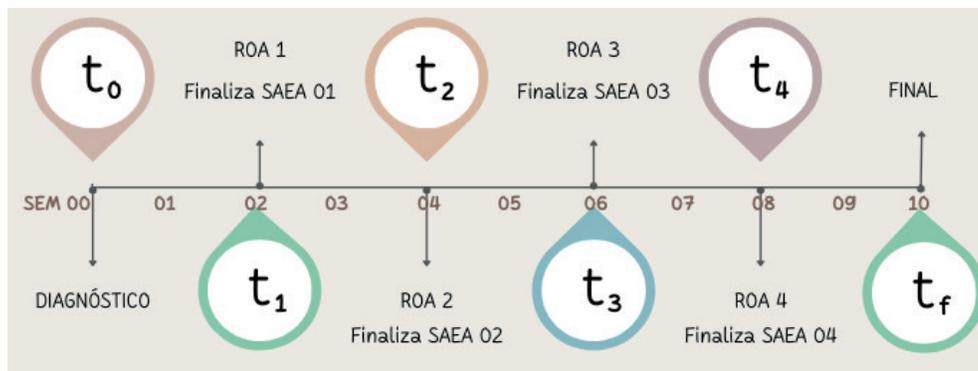


Figura 4. Proceso de intervención. SEM: semana, SAEA: Secuencia de Actividades de Enseñanza y Aprendizaje, ROA: Resultado Observable de Aprendizaje, t: tiempos de toma de información.

La estrategia didáctica se conforma de una Secuencia de Actividades de Enseñanza y Aprendizaje (Figura 5), de menor a mayor complejidad cognitiva, es decir, de menor a mayor nivel en la taxonomía SOLO (Biggs & Tang, 2011), en las que se desarrollan los contenidos de acuerdo con lo estipulado por el gobierno colombiano (ICFES, 2015; Mineducación, 2006, 2016). Para la secuencia se establecen cuatro Resultados Observables de Aprendizaje (ROA), a partir de estos contenidos y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, sistémico y científico. Cada ROA cuenta, además, con su propia rúbrica de evaluación, que corresponde al nivel alcanzado por el estudiante en la escala SOLO (Biggs et al., 2019; Rembach & Dison, 2016).

El proceso con los estudiantes se inicia con la concertación de la Secuencia de AEA, para la comprensión de los ROA, las actividades y la forma de evaluación de las mismas, que requiere una retroalimentación continua del proceso (Biggs et al., 2019; Wang et al., 2013).



Figura 5. Estructura básica de la Secuencia de Actividades de Enseñanza y Aprendizaje (SAEA). ROA: Resultado observable de aprendizaje.

Respecto a los instrumentos implementados para evaluar el impacto de la estrategia, se utiliza el Cuestionario de Enfoques de Aprendizaje validado para Colombia (Soler-Contreras, 2015), para definir el Enfoque de Aprendizaje (EDA) de cada estudiante, el cual contiene las variables básicas del modelo (Kember et al., 2004) y es un instrumento cuantitativo que se aplicó en t_0 y t_f . El inicial (t_0) corresponde al EDA preferente del estudiante, el cual es relativamente estable y determinado por sus características individuales, mientras que el final (t_f) es relativamente inestable, pues es determinado por la forma en que los estudiantes modifican su EDA preferente para adecuarse a los requerimientos del contexto de enseñanza (Biggs et al., 2001; Wang et al., 2013).

Por su parte, se utiliza la entrevista de clasificación múltiple de ítems (CMI) (Pacheco, 1996; Páramo, 2017a; Páramo et al., 2020) para valorar el comportamiento proambiental (CPA) de los estudiantes. Las clasificaciones libres se utilizan para describir la estructura mental de los estudiantes respecto a 33 acciones proambientales listadas, mediante el software MSA (en inglés, *Multidimensional Scalogram Analysis*) del paquete estadístico HUDAP® (Amar & Toledano, 2001), y una nube de palabras obtenida del sitio web NubeDePalabras.es. La cercanía de los ítems representa su asociación en las clasificaciones realizadas (Páramo et al., 2020), y la nube de palabras permite observar

su frecuencia. Las clasificaciones dirigidas se utilizan como un auto-reporte del CPA, donde cada estudiante define en una escala tipo Likert (1 a 5) la facilidad, frecuencia y favorabilidad de las acciones propuestas. Entre mayor es el valor, se supone un mayor CPA. Estos valores numéricos se corren el software POSAC (en inglés, *Partial Order Scalogram Analysis*) y el software SSA (en inglés, *Smallest Space Analysis*). Asimismo, se realiza un análisis de valores promedio para definir ciertas características del CPA del grupo. Finalmente, la observación directa, que permite triangular la información.

Para revisar de forma cuantitativa el efecto de la estrategia didáctica sobre los estudiantes, se realiza un análisis de la varianza por bloques (Steel & Torrie, 1985), en donde los bloques corresponden al CPA del estudiante (inicial y final), con factores cualitativos como facilidad académica², y estructurales como ubicación de la vivienda, género, edad y SISBEN³, y los tratamientos corresponden a cada estudiante, que en el diseño utilizado, son su propio control.

Por su parte, el tipo de conocimiento alcanzado se establece de forma cualitativa, a partir de la rúbrica de cada Resultado Observable de Aprendizaje (ROA), teniendo en cuenta el nivel de complejidad de la operación cognitiva alcanzada por el estudiante. Para ello, se tuvo en cuenta la observación participante y el diario de campo del docente, que lleva el proceso de cada estudiante; y el ROA y el diario de aprendizaje desarrollados los estudiantes.

Aquí es importante mencionar que la investigadora ha trabajado por tres años con los estudiantes, lo que facilita el proceso de seguimiento durante la implementación. Asimismo, antes de implementar la estrategia didáctica, se llevaba un proceso de aprendizaje activo, basado en indagación, que buscaba de igual forma, el desarrollo de operaciones cognitivas de mayor nivel.

4 | RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de resultados se fundamenta en el modelo desarrollado por Steg et al. (2014), que engloba la mayoría de los acercamientos desarrollados para predecir el CPA. El modelo describe tres elementos esenciales que permiten o no, la actuación proambiental: los valores, los objetivos que se haya propuesto el sujeto y las señales situacionales. Estas últimas generan acciones conforme a lo que el sujeto considera de mayor peso en un momento específico. Respecto a los objetivos, se describen tres tipos:

- 1) Hedónicos: avalados por los valores hedónicos (dimensión emocional) del CPA. Es lo que *hace sentir bien*.
- 2) Beneficio: fundados en los valores egoístas (dimensión cognitiva), y desarrollado por la Teoría del Comportamiento Planeado (TPB). En este caso, el sujeto analiza

2 Clasificación cualitativa realizada por la docente según el desempeño en ciencias ambientales.

3 Clasificación realizada por estado colombiano de las condiciones del hogar: A. Pobreza externa, B. Pobreza moderada, C. Vulnerable, y D. No pobre y no vulnerable.

de forma racional los costos y beneficios de realizar la acción.

3) Normativos: basados en los valores altruistas y biosféricos (dimensión social), desarrollados por el modelo de activación de la norma (NAM) y el modelo de Norma-Creencia-Valor (VBN⁴), que utiliza el cuestionario del Nuevo Paradigma Ecológico (NEP) para definir los valores del sujeto. En estos modelos la *norma* es entendida como *actuar de forma apropiada*, y puede ser *inductiva*, cuando es lo que esperan *los demás* del sujeto y es considerado como *correcto* por la sociedad, o *descriptiva*, cuando es lo que *hace* la mayoría.

En la TPB, desarrollada por Ajzen en 1991, las variables predictivas del CPA son la actitud, entendida como la evaluación racional de las consecuencias positivas y negativas de realizar dicha acción; el control comportamental percibido (PBC), que sería la habilidad y posibilidad de realizar la acción y lograr el impacto deseado; y las normas sociales, que serían las presiones sociales percibidas para realizar la acción (inductiva o descriptiva) (Bamberg & Möser, 2007; de Leeuw et al., 2015; Farrukh et al., 2023; Gifford & Nilsson, 2014; Nascimento & Loureiro, 2022; Sánchez Flores et al., 2024; Steg et al., 2014; Steg & Vlek, 2009). Las normas descriptivas tienen un impacto directo sobre el CPA de los sujetos, aunque no sean conscientes de ello (Gifford & Nilsson, 2014; Nolan et al., 2008; White et al., 2019).

En el NAM, desarrollado por Schwartz en 1977, las variables predictivas son el conocimiento y conciencia del problema, que considera la causalidad de la acción y sus efectos (cognitivo), la atribución interna de responsabilidad (emocional), y la norma moral o personal (social), para predecir la intención (Bamberg & Möser, 2007; Farrukh et al., 2023; Gifford & Nilsson, 2014; Nascimento & Loureiro, 2022; Steg et al., 2014; Steg & Vlek, 2009).

A partir del modelo de Steg et al. (2014), cimentado en el amplio desarrollo teórico y empírico del CPA, se pueden interpretar los resultados de la implementación de la estrategia didáctica, la cual, al estar centrada en las *acciones*, genera resultados visibles sobre el CPA (Farrukh et al., 2023; Kollmuss & Agyeman, 2002; Medina & Páramo, 2014; Páramo, 2017b; Sánchez Flores et al., 2024; Steg & Vlek, 2009).

4.1 Estadística descriptiva del efecto de la estrategia didáctica sobre el CPA.

Para comenzar, se encontró una diferencia significativa entre las acciones proambientales clasificadas por los estudiantes (Tabla 1), así como las clasificaciones en sí (facilidad, frecuencia y favorabilidad) y entre los propios estudiantes. Asimismo, la estrategia didáctica sólo generó diferencias significativas en la facilidad. Por su parte, la frecuencia (CD2) tiene cambios significativos sólo en las acciones más fáciles de hacer (por encima de la media), mientras que la favorabilidad (CD3) no es modificada por la estrategia didáctica (Tabla 2).

⁴ desarrollado por Stern en 2000.

Orden	# ítem	Enunciado
1	15	Cierro la llave mientras me cepillo los dientes.
2	1	Desconecto el cargador del celular y los electrodomésticos sin uso.
3	2	Arrojo la basura en las canecas.
4	10	Reutilizo las bolsas en las que hago las compras.
5	11	Cierro la llave mientras me estoy enjabonando.
6	6	Apago las luces en los lugares de mi casa en los que no está ninguno de los miembros de mi familia.
7	22	Escribo e imprimo en las dos caras de las hojas.
8	21	Camino cuando debo desplazarme a lugares cercanos.
9	5	Reutilizo envases.
10	20	Lavo los vidrios y los pisos con agua en baldes.
11	31	Recojo basura que no he botado.
12	4	Clasifico y separo los residuos de mi casa.
13	26	Consumo productos locales.
14	25	Evito utilizar platos, vasos y otros elementos desechables.
15	16	Compro productos con envase retornable.
16	30	Clasifico y separo los residuos en mi colegio.
17	17	Compro únicamente los productos que necesito, así los encuentre en oferta.
18	18	Enjuago los envases de lácteos y derivados para facilitar su reciclaje.
19	14	Hago uso de la bicicleta.
20	7	Reduzco el tiempo de la ducha.
21	33	Defiendo los derechos ambientales de mi comunidad o entorno.
22	19	Deposito las pilas y los artículos electrónicos que no uso en los contenedores dispuestos para ese fin.
23	12	Veó programas de televisión o videos en redes sociales que tratan sobre la protección del medio ambiente.
24	32	Composto residuos orgánicos.
25	8	Reutilizo el agua de lavado.
26	9	Compro productos que no contaminan el ambiente.
27	23	Al comprar productos verifico que los materiales de los que están hechos sean naturales o ecológicos.
28	24	Lavo y plancho mi ropa una sola vez por semana.
29	29	Hablo de cuestiones ambientales con familiares y amigos
30	13	Compro productos que no hacen uso de empaques.
31	3	Evito hacer uso del carro o moto particular.
32	27	Participo activamente en un grupo ecológico.
33	28	Evito el consumo de carne.

Tabla 1. Acciones proambientales enunciadas en el ejercicio de Clasificación Múltiple de Ítems (CMI).

		ESTUDIANTES																			
		DIF SIG*		INICIAL		FINAL		DIF SIG*		INICIAL		FINAL		DIF SIG*		INICIAL		FINAL		DIF SIG*	
		CLAS	EST	MED	DS	MED	DS	PRE-POST	EST	MED	DS	MED	DS	PRE-POST	EST	MED	DS	MED	DS	PRE-POST	EST
GENERAL		GENERAL		CD1						CD2						CD3					
GENERAL		SI	SI	3,54	0,43	3,65	0,43	SI	SI	3,18	0,37	3,20	0,48	NO	SI	3,59	0,49	3,58	0,58	NO	SI
EDA INI	EAP	SI	SI	3,63	0,44	3,73	0,47	NO	SI	3,29	0,36	3,31	0,47	NO	SI	3,64	0,49	3,66	0,58	NO	SI
	EAS	SI	SI	3,44	0,38	3,51	0,36	NO	SI	3,02	0,33	3,08	0,49	NO	SI	3,50	0,50	3,48	0,61	NO	SI
EDA FIN	EAP	SI	SI	3,61	0,45	3,71	0,44	NO	SI	3,25	0,38	3,29	0,45	NO	SI	3,65	0,48	3,63	0,54	NO	SI
	EAS	SI	SI	3,51	0,42	3,62	0,44	NO	SI	3,10	0,37	3,13	0,51	NO	SI	3,59	0,50	3,53	0,65	NO	SI
FACILIDAD	DIFICULTAD	SI	SI	3,50	0,45	3,62	0,47	NO	SI	3,19	0,38	3,24	0,55	NO	SI	3,59	0,49	3,63	0,65	NO	SI
	FACILIDAD	SI	SI	3,58	0,41	3,67	0,40	NO	SI	3,17	0,37	3,18	0,43	NO	SI	3,60	0,49	3,55	0,53	NO	SI
UBICACION	RURAL	SI	SI	3,50	0,43	3,65	0,44	SI	SI	3,17	0,38	3,24	0,52	NO	SI	3,59	0,48	3,65	0,63	NO	SI
	URBANA	SI	SI	3,60	0,43	3,64	0,42	NO	SI	3,19	0,37	3,16	0,42	NO	SI	3,60	0,51	3,48	0,51	NO	SI
GÉNERO	FEMENINO	SI	SI	3,59	0,44	3,67	0,43	NO	SI	3,19	0,36	3,24	0,50	NO	SI	3,64	0,49	3,66	0,58	NO	SI
	MASCULINO	SI	SI	3,49	0,42	3,62	0,44	SI	SI	3,17	0,39	3,16	0,46	NO	SI	3,55	0,49	3,50	0,58	NO	SI
EDAD	13	SI	SI	3,39	0,33	3,61	0,36	SI	NO	3,10	0,33	3,21	0,41	NO	SI	3,68	0,40	3,76	0,49	NO	NO
	14	SI	SI	3,58	0,47	3,65	0,50	NO	SI	3,19	0,43	3,15	0,47	NO	SI	3,51	0,49	3,44	0,55	NO	SI
	15	SI	SI	3,53	0,42	3,65	0,41	NO	SI	3,15	0,28	3,20	0,49	NO	SI	3,57	0,48	3,56	0,61	NO	SI
	16	NO	SI	3,76	0,44	3,71	0,45	NO	NO	3,41	0,44	3,43	0,63	NO	NO	3,81	0,68	3,85	0,73	NO	SI
SISBEN	A	SI	SI	3,60	0,48	3,72	0,42	NO	SI	3,28	0,36	3,35	0,52	NO	SI	3,67	0,44	3,74	0,56	NO	SI
	B	SI	SI	3,56	0,42	3,62	0,41	NO	SI	3,17	0,38	3,11	0,49	NO	SI	3,49	0,56	3,42	0,69	NO	SI
	C	SI	SI	3,42	0,37	3,67	0,39	SI	SI	3,17	0,44	3,26	0,45	NO	SI	3,68	0,37	3,73	0,32	NO	SI
	D	SI	SI	3,49	0,42	3,54	0,55	NO	SI	3,01	0,29	3,11	0,32	NO	SI	3,63	0,49	3,55	0,44	NO	SI

EXTRA-CLASE	LABORAL	SI	SI	3,71	0,49	3,64	0,50	NO	SI	3,29	0,45	3,36	0,55	NO	SI	3,81	0,59	3,72	0,68	NO	SI	
	ACADÉMICA	SI	SI	3,64	0,43	3,59	0,40	NO	NO	3,32	0,37	3,23	0,35	NO	SI	3,72	0,52	3,64	0,37	NO	SI	
	ARTÍSTICA	SI	SI	3,58	0,45	3,67	0,50	NO	SI	3,23	0,38	3,19	0,56	NO	SI	3,60	0,54	3,52	0,65	NO	SI	
	DEPORTIVA	SI	SI	3,56	0,42	3,71	0,44	SI	SI	3,17	0,37	3,24	0,48	NO	SI	3,54	0,43	3,61	0,59	NO	SI	
NIVEL SOLO	1. UNIEST	SI	SI	3,41	0,38	3,59	0,43	SI	SI	3,08	0,26	3,10	0,35	NO	SI	3,30	0,39	3,24	0,57	NO	SI	
	2. MULTIEST	SI	SI	3,53	0,42	3,69	0,47	SI	SI	3,16	0,45	3,25	0,60	NO	SI	3,55	0,46	3,53	0,69	NO	SI	
	3. RELACIONAL	SI	SI	3,75	0,50	3,74	0,40	NO	SI	3,35	0,37	3,31	0,51	NO	SI	3,72	0,36	3,78	0,38	NO	SI	
	4. ABSAMPL	SI	SI	3,49	0,39	3,56	0,41	NO	SI	3,14	0,30	3,14	0,35	NO	SI	3,72	0,58	3,70	0,50	NO	SI	
	ACCIONES																					
	DIF SIG*		INICIAL		FINAL		DIF SIG*		INICIAL		FINAL		DIF SIG*		INICIAL		FINAL		DIF SIG*			
	CLAS	ACC	MED	DS	MED	DS	PRE-POST	ACC	MED	DS	MED	DS	PRE-POST	ACC	MED	DS	MED	DS	PRE-POST	ACC		
	GENERAL		CD1						CD2						CD3							
FACILIDAD	GENERAL	SI	SI	3,54	0,43	3,65	0,43	SI	SI	3,18	0,37	3,20	0,48	NO	SI	3,59	0,49	3,58	0,58	NO	SI	
	FÁCILES									3,63	0,42	3,73	0,48	SI	SI	3,81	0,34	3,82	0,28	NO	SI	
	DIFÍCILES									2,69	0,42	2,64	0,42	NO	SI	3,36	0,45	3,32	0,40	NO	SI	

Tabla 2. Estadística descriptiva de las clasificaciones dirigidas realizadas por los estudiantes. DIF SIG* = diferencias significativas al 0,05. CLAS = entre clasificaciones. EST = entre estudiantes. MED = media. DS = Desviación estándar. ACC = Acciones. CD1 = Frecuencia. CD2 = Facilidad. CD3 = Favorabilidad. EDA = Enfoque de Aprendizaje. EAP = EDA profundo. EAS = EDA superficial.

El hecho de que los estudiantes *realicen* las acciones, como parte de las actividades propuestas en la estrategia didáctica, genera en ellos el aumento de su control comportamental percibido (PCB), pues se ven instados a realizarlas, y por ende, se dan cuenta de que poseen (o que pueden desarrollar) la habilidad para realizarlas, aumentando la facilidad de dichas acciones (Bamberg & Möser, 2007; de Leeuw et al., 2015; Farrukh et al., 2023; Gifford & Nilsson, 2014; Sánchez Flores et al., 2024; Steg et al., 2014; Steg & Vlek, 2009).

Por tanto, al aumentar la facilidad, la frecuencia de realización también, al estar relacionadas, como se ha encontrado en otros estudios (Gifford & Nilsson, 2014; Kollmuss & Agyeman, 2002; Páramo, 2017b). Por ende, los sujetos realizan más frecuentemente las acciones que definen como más fáciles de hacer, lo que implica que la estrategia no sólo aumenta la facilidad de las acciones, sino que también aumenta su frecuencia.

De igual forma, es clave generar situaciones en que los sujetos perciban un mayor control sobre sus acciones, para aumentar su facilidad y generar un aumento en su frecuencia. El hecho que los chicos hayan planteado sus propias estrategias y acciones a realizar, genera en ellos un aumento en la seguridad de realizarlas, y estar más comprometidos con sus propias metas. Asimismo, la retroalimentación continua del proceso, el compartir sus resultados y reflexionar acerca de ellos, fortalece el proceso de pensamiento crítico. Aquí la unión entre los desarrollos teóricos y empíricos del aprendizaje basado en indagación (ABI), la evaluación auténtica a través de la taxonomía SOLO, y el CPA genera un campo fértil para la educación ambiental (EA), pues logra varias características de éxito:

- 1) Se adecúa al entorno y el ecosistema en el que vive la comunidad (Medina & Páramo, 2014; Monroe et al., 2019; Prosser-Bravo & Caro-Zúñiga, 2021).
- 2) Promueve la pedagogía activa, suscita en los sujetos la realización de acciones colectivas en su propio contexto, desarrollando el pensamiento crítico, científico y sistémico, la participación y la colaboración, el vínculo emocional con la naturaleza y el desarrollo de valores (Guimarães-Sobrinho & Andrade-dos-Reis, 2022; Lopera-Perez et al., 2021; Medina & Páramo, 2014; Monroe et al., 2019; Onopriienko et al., 2021; Prosser-Bravo & Caro-Zúñiga, 2021; Prosser-Bravo & Romo-Medina, 2019; Tian et al., 2024).
- 3) Suscita la participación en discusiones deliberativas, lo que permite a los estudiantes compartir ideas y observaciones, llegar a nuevas comprensiones, pensar conceptos, comparar percepciones, comprender opiniones diferentes y reflexionar sobre lo que saben, así como argumentarlo (Monroe et al., 2019).
- 4) Promueve en los estudiantes el inicio de reflexiones sobre cuestiones ambientales con los adultos en casa y en su comunidad (Gifford & Nilsson, 2014; Monroe et al., 2019; Onopriienko et al., 2021).
- 5) Inicia el proceso de EA en una de las etapas más importantes, pues se ha encontrado que en la adolescencia comienza a decaer la conducta proambiental (Prosser-Bravo & Romo-Medina, 2019).

De igual forma, teniendo en cuenta que el enfoque de aprendizaje (EDA) es un continuo, en la Figura 6 se puede observar que, a pesar de las diferencias entre el EDA de los estudiantes, la estrategia logra cambios favorables en todos ellos, al estar desarrollada especialmente para lograr estos cambios. Es claro que, si se logra que los estudiantes se relacionen a través del EDA Profundo (EAP) se obtienen mejores resultados, pero si no, aún es posible alcanzar buenos resultados debido a la relación que logran con las acciones al realizarlas.

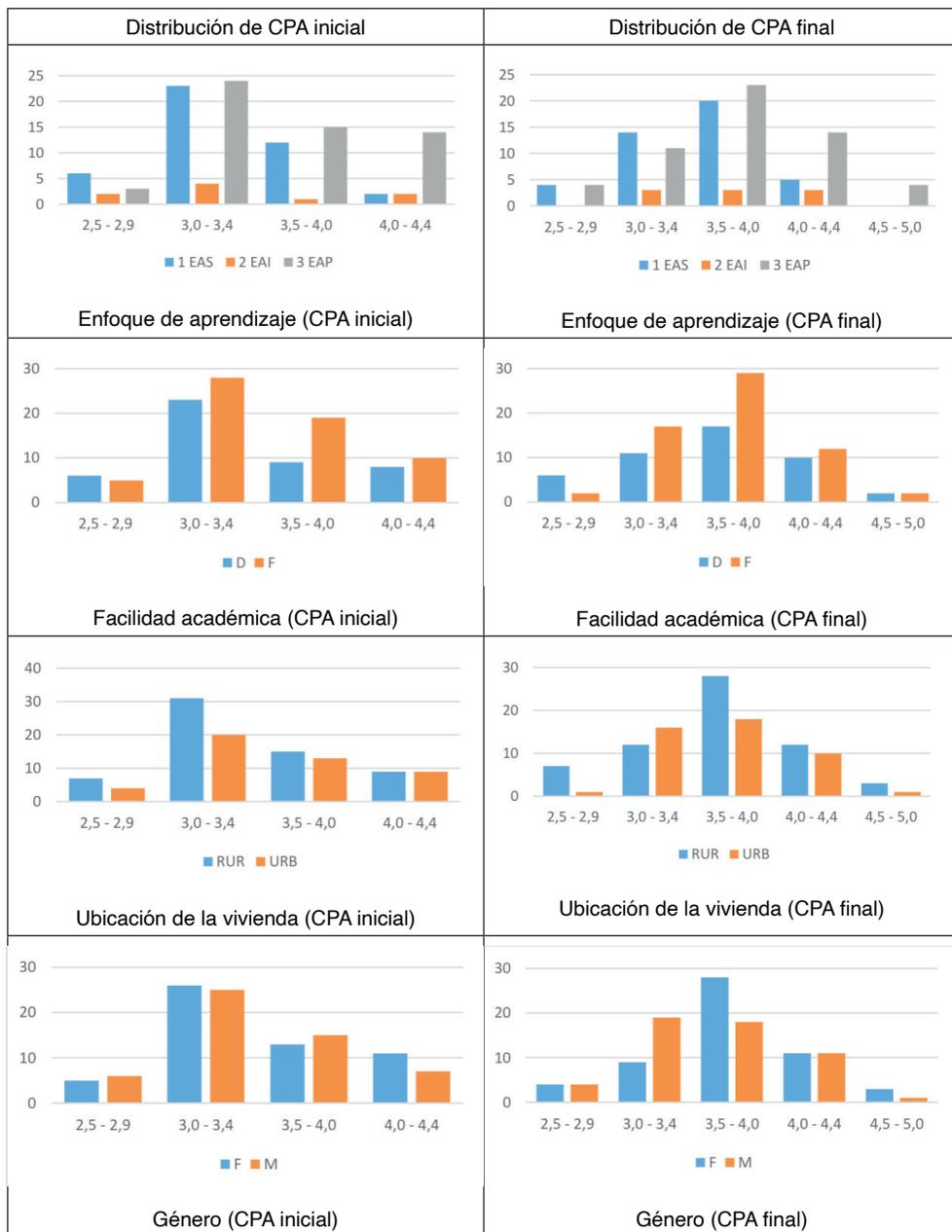




Figura 6. Número inicial y final de estudiantes en cada rango de valor de CPA, discriminados por factor.

En consecuencia, es importante mencionar un cuarto grupo de variables que no es tenido en cuenta en Steg et al. (2014): las diferencias individuales (factores sociodemográficos, como edad, género, nivel educativo, ingresos, ubicación geográfica, arraigo), las cuales se han encontrado significativas en otras investigaciones (Feng et al., 2022; Gifford & Nilsson, 2014; Nascimento & Loureiro, 2022; Sánchez Flores et al., 2024;

Whitmarsh & O'Neill, 2010). En el presente estudio hay cinco características individuales que tienen efecto sobre el CPA (Figura 6):

1) Los estudiantes ubicados en la ruralidad tienen inicialmente un CPA menor, pero después de implementada la estrategia didáctica, su CPA aumenta, pues hacen más consciente su relación con la naturaleza que les rodea. En esta línea, se ha encontrado que el contacto directo con la naturaleza desde edad temprana ayuda a los sujetos a construir valores consigo mismo y los seres circundantes, que resultan en beneficios para la salud física y emocional en su adultez (Castillo et al., 2023; Ho et al., 2023; Otto & Pensini, 2017; Soga & Gaston, 2016). Asimismo, se logra un aumento en su relación afectiva con la naturaleza y conocimiento ambiental, produciendo un comportamiento proambiental y prosocial, que se expresa en mayores estándares morales con efectos persistentes que pueden durar para toda la vida (Otto & Pensini, 2017; Soga & Gaston, 2016).

2) Los estudiantes de género masculino tienen un menor CPA inicial, lo que concuerda con otros estudios (de Leeuw et al., 2015; Gifford & Nilsson, 2014; White et al., 2019). Después de implementada la estrategia didáctica, su CPA aumenta, casi equiparando el valor de las mujeres. Este aumento está relacionado con realizar las acciones en grupo (Kelly et al., 2023) y factores culturales del rol de género.

3) Los estudiantes más pequeños (13 años) tienen un menor CPA inicial, pero este aumenta con la implementación de la estrategia didáctica, al aumentar la percepción de control sobre sus decisiones (PBC), lo que ayuda en la formación de autonomía (Bamberg & Möser, 2007; de Leeuw et al., 2015; Farrukh et al., 2023; Gifford & Nilsson, 2014; Nascimento & Loureiro, 2022; Sánchez Flores et al., 2024; Steg et al., 2014; White et al., 2019).

4) Los estudiantes en SISBEN C tienen un CPA muy bajo, al tener ciertas condiciones de comodidad que no quisieran dejar, pero al realizar las acciones y encontrarlas divertidas y significativas para su vida, aumentan su CPA, al priorizar sus objetivos hedónicos y normativos (Kelly et al., 2023; Otto & Pensini, 2017). En este caso, se cambian objetivos hedónicos de comodidad por otros de diversión, y por normativos de orgullo (Farrow et al., 2017; Gifford & Nilsson, 2014; Nascimento & Loureiro, 2022; Steg et al., 2014; Steg & Vlek, 2009; White et al., 2019).

5) Los estudiantes que alcanzan el nivel SOLO Uniestructural y Multiestructural también aumentan su CPA al realizar las acciones, y a pesar de no relacionarlas a nivel cognitivo, pues no ven su efecto (que es a largo plazo), sí priorizan sus objetivos hedónicos y normativos (Steg et al., 2014). Asimismo, el hecho de ejecutar las acciones aumenta su facilidad, y por tanto, su frecuencia.

Es interesante observar que estas características tenían el valor más bajo dentro de cada categoría antes de implementar la estrategia didáctica. Por tanto, ésta genera mayores cambios en quienes tienen menores desempeños de CPA, lo que implica su éxito (Monroe et al., 2019). De igual forma, se puede integrar al currículum y al contexto sin inconvenientes, así como ajustar la evaluación de estudiantes a un proceso continuo,

formativo y auténtico usando la taxonomía SOLO (Biggs et al., 2019; Rembach & Dison, 2016).

4.2 Análisis de las acciones proambientales, comparando estudiantes con EAP y con EAS.

Respecto a las clasificaciones dirigidas realizadas por los estudiantes, éstas nos dan una idea de su relación con las acciones: qué tan fácil es para ellos realizarlas (CD1), qué tan frecuentemente las realizan (CD2) y qué tan favorable consideran que es la acción para el medio ambiente (CD3). Asimismo, en las Figuras 7 a 12 se puede observar la valoración promedio de cada una, organizadas según la CD1, desde la más fácil (No. 15) hasta la más difícil (No. 28), y separadas por el enfoque de aprendizaje (EDA) de los estudiantes.

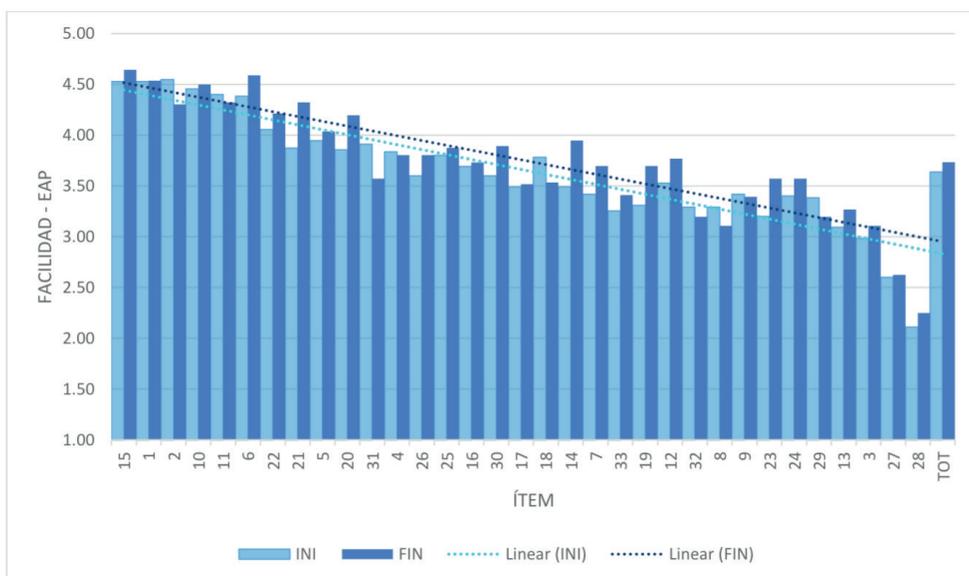


Figura 7. Comparación del valor promedio obtenido en cada ítem, en la clasificación dirigida No. 1 (facilidad) realizada por los estudiantes con EAP.

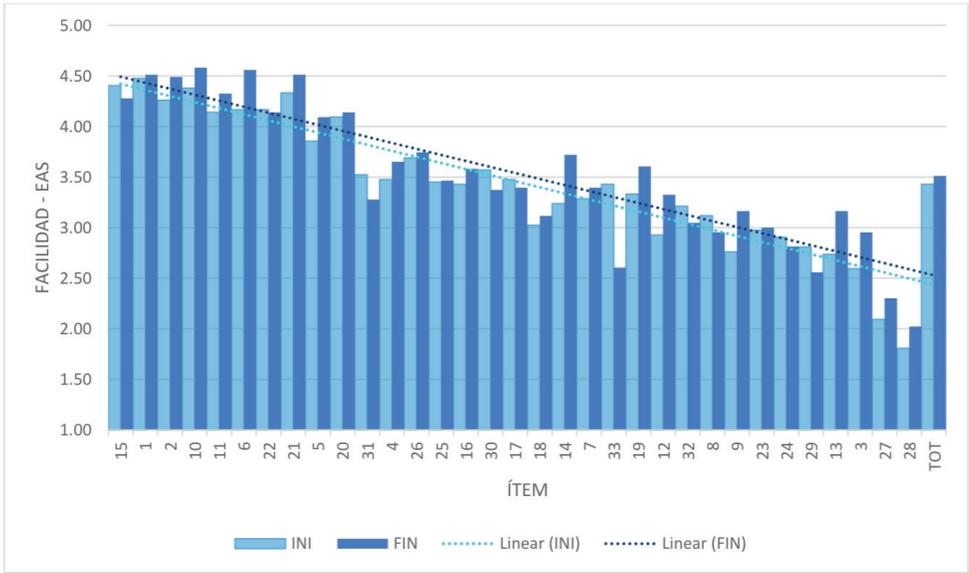


Figura 8. Comparación del valor promedio obtenido en cada ítem, en la clasificación dirigida No. 1 (facilidad) realizada por los estudiantes con EAS.

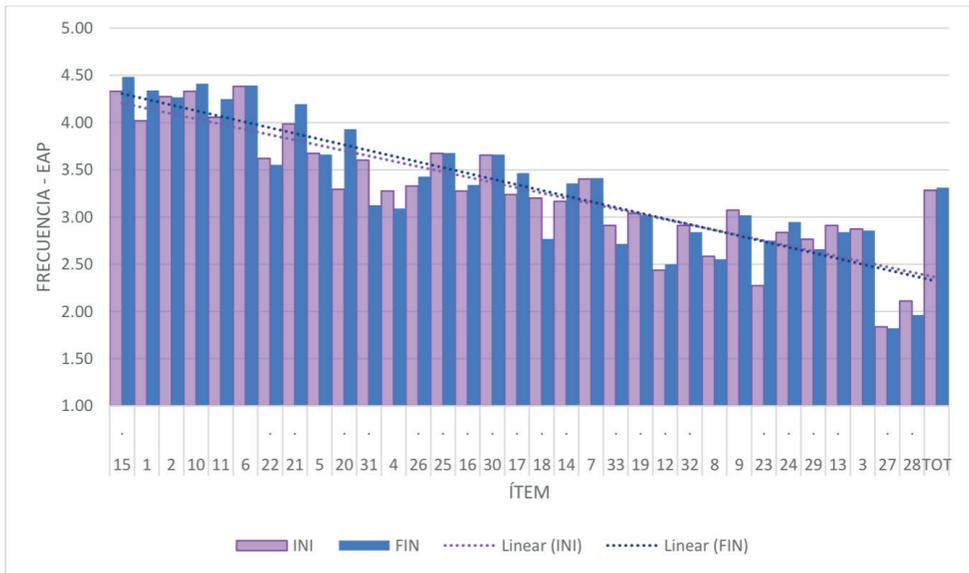


Figura 9. Comparación del valor promedio obtenido en cada ítem, en la clasificación dirigida No. 2 (frecuencia) realizada por los estudiantes con EAP.

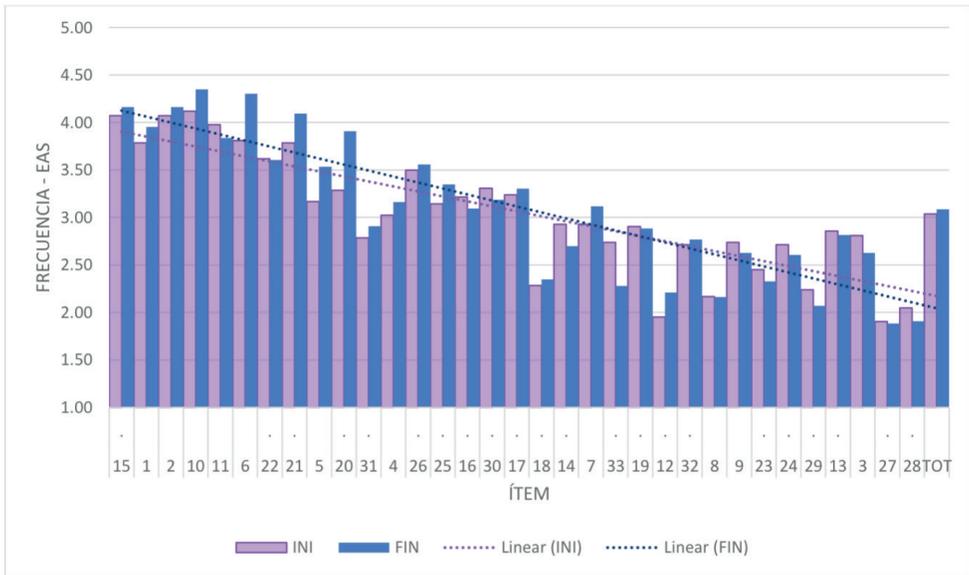


Figura 10. Comparación del valor promedio obtenido en cada ítem, en la clasificación dirigida No. 2 (frecuencia) realizada por los estudiantes con EAS.

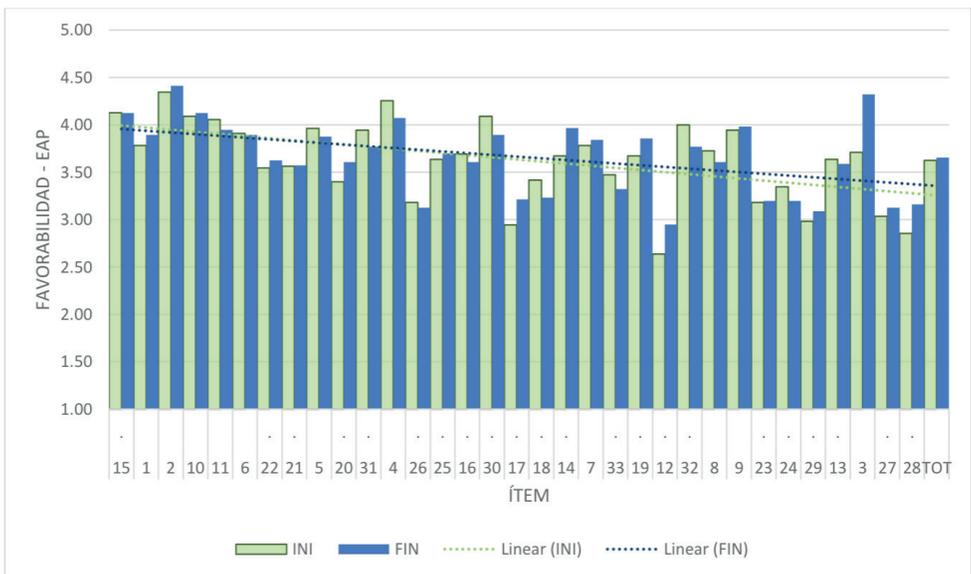


Figura 11. Comparación del valor promedio obtenido en cada ítem, en la clasificación dirigida No. 3 (favorabilidad) realizada por los estudiantes con EAP.

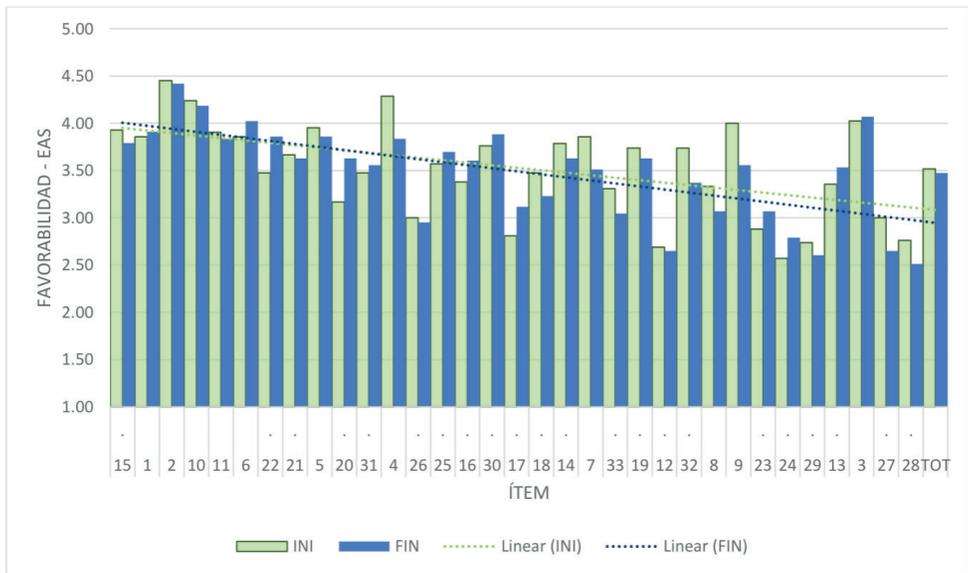


Figura 12. Comparación del valor promedio obtenido en cada ítem, en la clasificación dirigida No. 3 (favorabilidad) realizada por los estudiantes con EAS.

Para los chicos con EAP preferente, la implementación de la estrategia didáctica genera un aumento en la facilidad de ejecutar las acciones, su frecuencia y favorabilidad (Tabla 2 y Figuras 7, 9 y 11), lo que implica el éxito de la estrategia didáctica en este grupo. Por consiguiente, podría decirse que el EAP está relacionado con un mayor CPA.

Las cuatro acciones que disminuyen (su valor promedio disminuye en más de 0,2 puntos) su facilidad, frecuencia o favorabilidad en este grupo (EAP), están relacionadas con procesos de pensamiento previo, o que requieren de tiempo y disposición. Por su parte, aumentan fuertemente (su valor promedio aumenta en más de 0,4 puntos) la facilidad, frecuencia o favorabilidad de cinco acciones (Figuras 7, 9 y 11), relacionadas con percatarse de su facilidad o aprender a hacerlas. Asimismo, una vez implementada la estrategia, los chicos comprenden que todo lo que hacen tiene efecto sobre el medio ambiente.

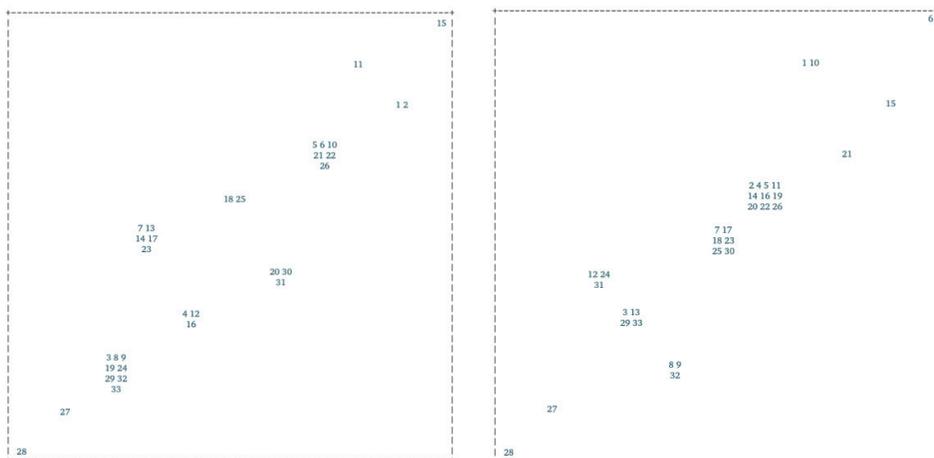
Para los chicos con EAS la implementación de la estrategia implica un aumento en la facilidad de las acciones (Figura 8), mientras que la frecuencia aumenta en las más fáciles de hacer (las primeras en la Figura 10) y disminuye en las más difíciles (las últimas), mientras que la favorabilidad se mantiene igual (Figura 12). Esto implica que la estrategia didáctica generó efectos positivos en este grupo respecto a lo que consideran fácil de realizar, aumentando de esta forma la frecuencia de realización de estas acciones, pero la desestimación de las acciones más difíciles de realizar.

Las cuatro acciones que disminuyeron su facilidad o frecuencia en este grupo (EAS), están fuertemente relacionadas con la dimensión socioafectiva de los chicos, quienes la falta de seguridad en el dominio del tema puede traerles una mayor vergüenza al tratar

de realizarlas. Otras, a que priorizan otros aspectos de la vida y no consideran necesario sacrificar su comodidad, en contraste con los chicos de EAP. Asimismo, disminuye la favorabilidad de nueve acciones, lo que implica que realizaron menos relaciones entre su vida diaria y lo trabajado en el colegio. Por su parte, las acciones que aumentaron fuertemente su facilidad, frecuencia o favorabilidad están relacionadas con la lectura de la etiqueta y evitar empaques (Figuras 8, 10 y 12).

4.3 Análisis POSAC de las acciones proambientales, comparando estudiantes con EAP y con EAS.

La técnica POSAC permite observar las diferencias de las valoraciones dadas entre los estudiantes con enfoque de aprendizaje profundo (EAP) y enfoque de aprendizaje superficial (EAS). La diagonal que se observa en las gráficas (figuras 13 y 14) va de menor a mayor valor, de la esquina inferior izquierda a la esquina superior derecha. Esto significa que, por ejemplo, la acción 28 (evitar consumo de carne) es considerada por todos los estudiantes como la más difícil de realizar, pues en esta región la alimentación está centrada en carne de ganado bovino; seguida por la acción 27 (participar en grupo ecológico) que puede deberse a la edad de los chicos y la carga socioemocional de poder realizar esta acción.



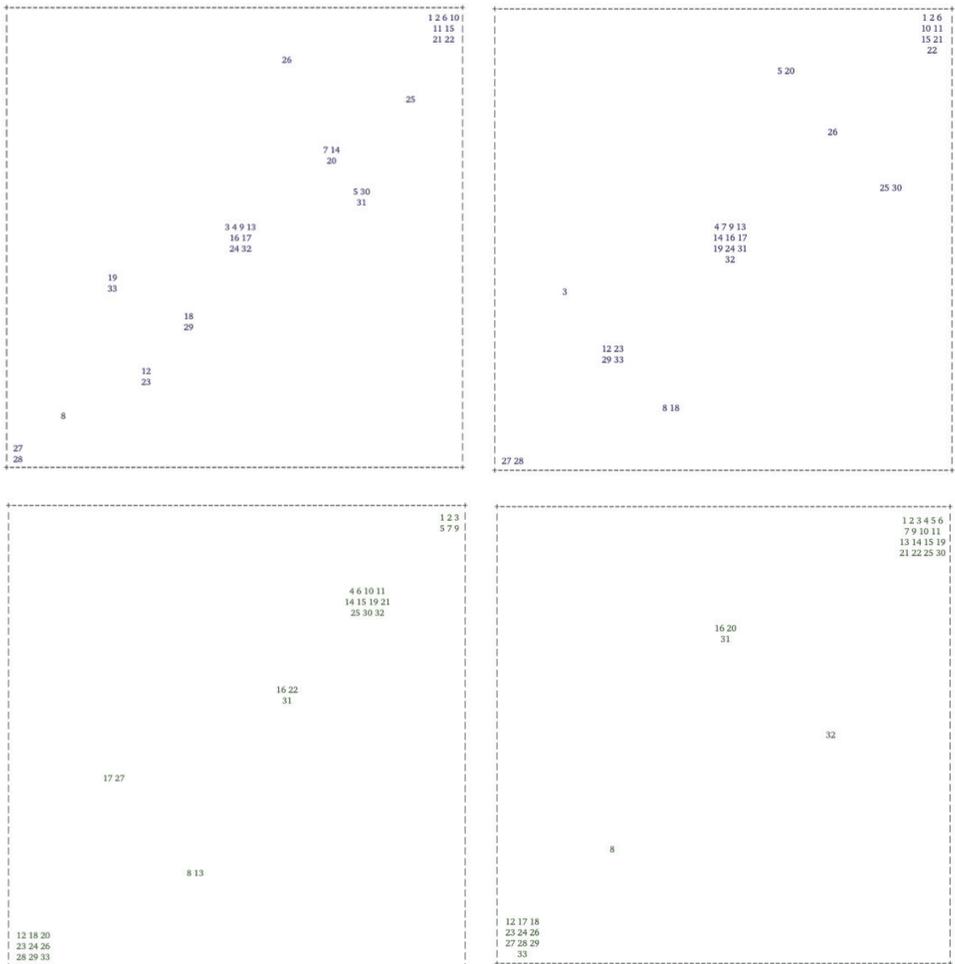


Figura 13. Distribución espacial de las clasificaciones dirigidas (POSAC), analizadas a partir de la variable externa EDA del estudiante. Las gráficas de la columna izquierda corresponden a la clasificación inicial y la derecha a la clasificación final. La fila superior corresponde a la CD1 (facilidad), la intermedia a la CD2 (frecuencia), y la inferior a la CD3 (favorabilidad).

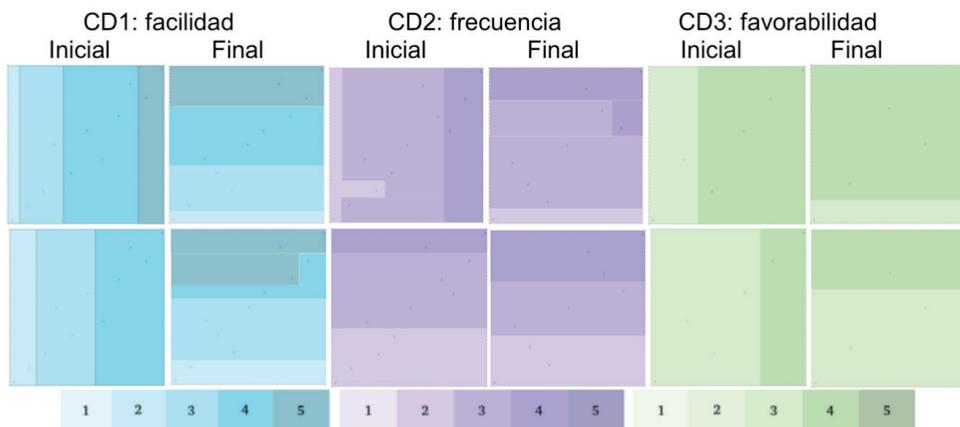


Figura 14. Distribución espacial de las clasificaciones dirigidas (POSAC), analizadas a partir de la variable externa EDA del estudiante. La fila superior corresponde a las clasificaciones realizadas por los estudiantes con EAP y la inferior, con EAS. En la parte inferior se observan las convenciones de color de cada área, según la valoración dada por los estudiantes.

Asimismo, las más fáciles serían acciones promocionadas en los medios de comunicación. En cuanto a la frecuencia, las menos realizadas son las más difíciles de ejecutar y las más realizadas, las más fáciles. Respecto a la favorabilidad, las menos favorables serían las que los estudiantes no relacionan inicialmente con su efecto positivo sobre el medio ambiente (Figura 13). Después de implementada la estrategia, la favorabilidad de estas acciones no mejora como se esperaba, pero sí mejoran su facilidad o frecuencia (a excepción del ítem 28 por cuestiones culturales), lo que implica que el no relacionar cognitivamente las acciones con el medio ambiente no implica que no las relacionen con efectos positivos en su vida diaria. Esto podría deberse a la dificultad de los chicos con EAS en relacionar efectos a largo plazo. El posible inconveniente de no relacionar la acción cognitivamente con el ambiente es que dejen de hacerla.

Por su parte, es visible la diferencia entre los dos grupos de estudiantes (Figuras 13 y 14), lo que implica que sí habría relaciones entre el EDA y el CPA de los chicos. Los chicos con EAP tienen más acciones valoradas en 4 y 5 en la facilidad inicial y final; en 3 y 4 en la frecuencia, y en 4 en la favorabilidad (Figura 14). Sin embargo, se observa una clara mejoría en los dos grupos de estudiantes en las tres clasificaciones dirigidas realizadas, lo que implica el efecto positivo que tuvo en ellos la estrategia implementada.

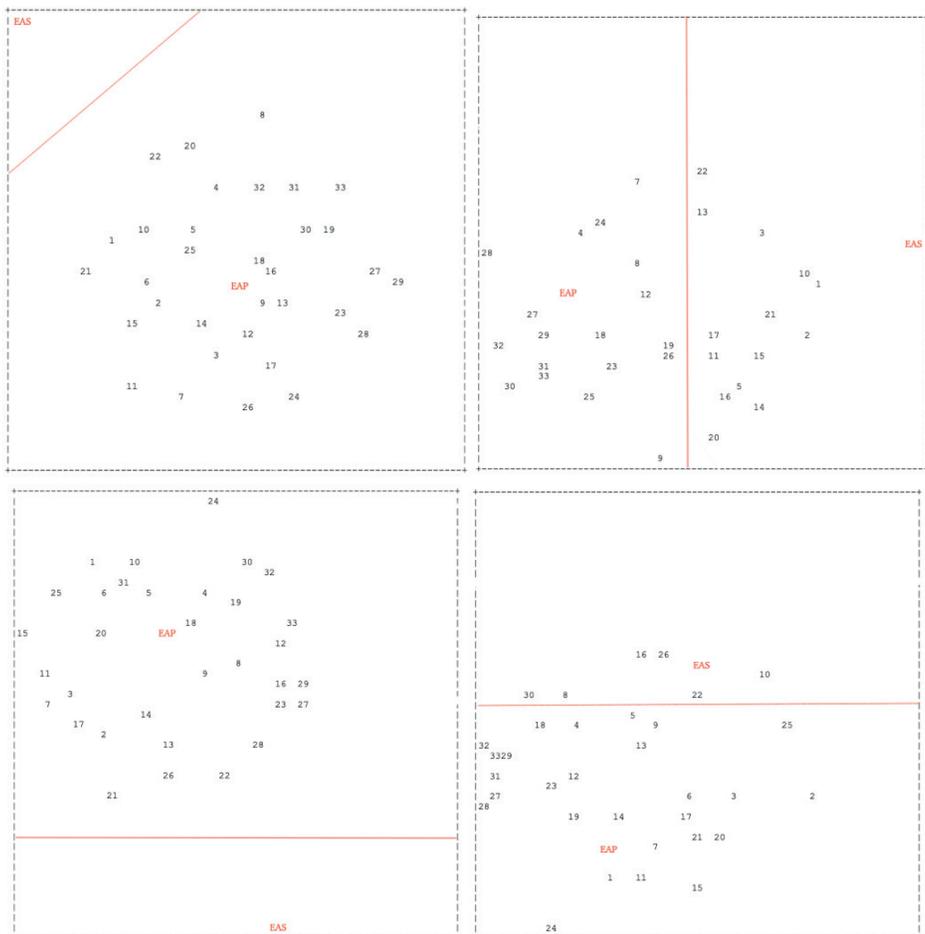
4.4 Análisis SSA: correlación entre el CPA y el EDA de los estudiantes.

Por otro lado, al realizar el análisis SSA, se hace aún más evidente la relación que hay entre el CPA y el EDA de los chicos. En todas las clasificaciones dirigidas la correlación entre las variables aumenta después de implementada la estrategia (Tabla 3), lo que implica una mayor varianza explicada.

Clasificación dirigida	Inicial	Final
CD1 – facilidad	0,70	0,72
CD2 – frecuencia	0,67	0,68
CD3 – favorabilidad	0,68	0,72

Tabla 3. Coeficiente de correlación del CPA (ítems 1 a 33).

Asimismo, la distribución de ítems está alrededor de los estudiantes con EAP en la CD1 y CD2, y después de implementada la estrategia los chicos con EAS se acercan a las acciones más fáciles de realizar, lo que se traduce en la asimilación de estas acciones por parte de ellos. En cuanto a la favorabilidad, en un inicio está más cerca EAP, y al finalizar, está casi centrado, manteniéndose alejado EAS. Este resultado está relacionado con lo mencionado anteriormente, respecto a que el proceso cognitivo no estuvo directamente conectado con el aumento del CPA (Figura 15).



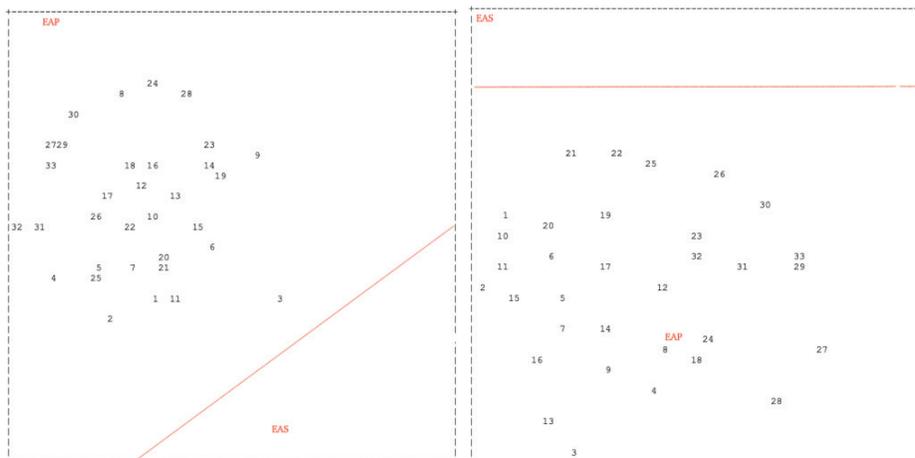


Figura 15. Distribución espacial de las clasificaciones dirigidas (SSA), analizadas a partir de la variable externa EDA del estudiante. Las gráficas de la columna izquierda corresponden a la clasificación inicial y la columna derecha a la clasificación final. La fila superior corresponde a la CD1 (facilidad), la intermedia a la CD2 (frecuencia), y la inferior a la CD3 (favorabilidad).

Por otro lado, en las clasificaciones libres realizadas por los estudiantes con EAP se observa un cambio respecto a las acciones que los chicos consideran pueden hacer en grupo, y la elección de productos amigables con el medio ambiente (lectura de etiquetas) (Figura 16).

Asimismo, se observa que hay un cambio en el uso de conceptos y distribución de los ítems, que implican la incorporación de acciones que propenden por la disminución del uso de recursos, el relacionar ciertos productos (y sus componentes) con el medio ambiente y dejar a un lado la visión economicista de las acciones proambientales, predominante en los medios de comunicación (Figura 16).

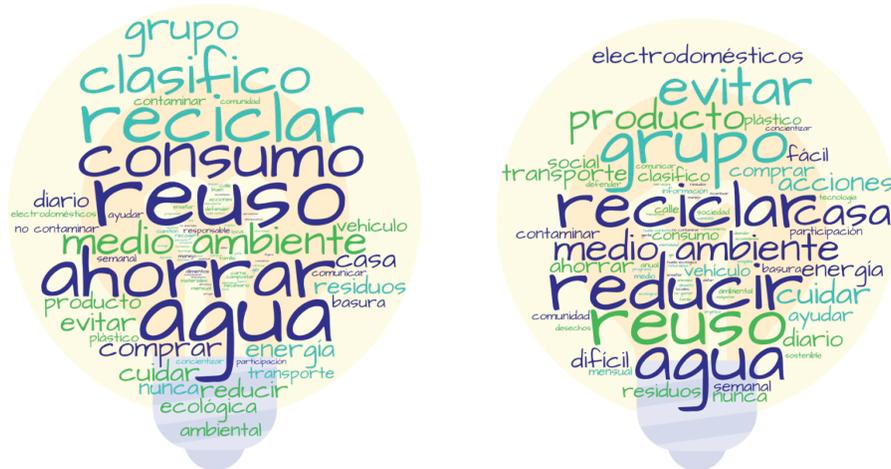
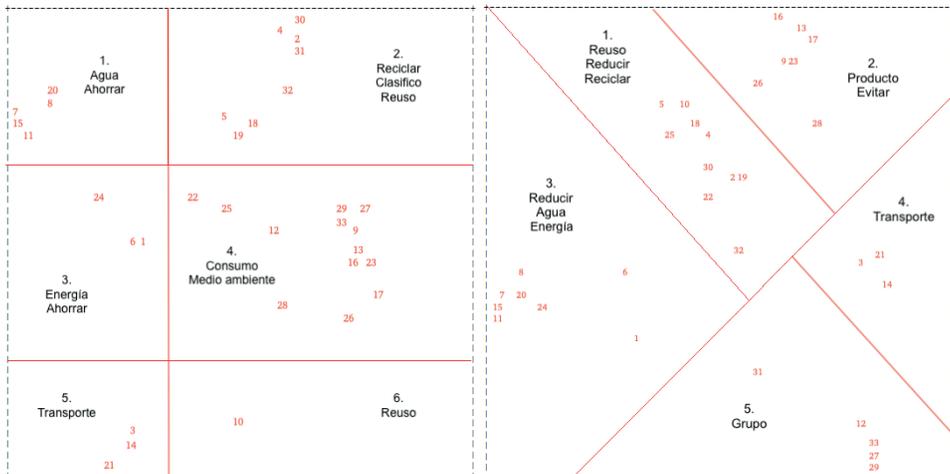


Figura 16. Clasificaciones libres de los estudiantes con EAP, antes y después implementación de la EDI. Se observa la agrupación inicial (superior izquierda), la agrupación final (superior derecha), y las nubes de palabras de las clasificaciones iniciales (inferior izquierda) y las clasificaciones finales (inferior derecha).

Respecto a los estudiantes con EAS (Figura 17), en el cambio de palabras que utilizan para nombrar las clasificaciones libres que hacen y el movimiento de ítems entre grupos, se evidencia el efecto de la estrategia: dejan de usar palabras comunes en los medios de comunicación, reconocen las acciones que pueden realizar en grupo, y son conscientes de que todo producto requiere un proceso, que implica el uso de recursos que no vemos en ellos.

Por su parte, las acciones que son definidas como difíciles por los chicos están relacionadas con aspectos socioafectivos negativos (baja autoestima, vergüenza), mientras que las que son consideradas como divertidas aumentan su facilidad y frecuencia, lo que concuerda con los modelos que incluyen los objetivos hedónicos (valores hedónicos) y los objetivos normativos (valores altruistas y biosféricos) (Bamberg & Möser, 2007; Farrukh et al., 2023; Gifford & Nilsson, 2014; Nascimento & Loureiro, 2022; Steg et al., 2014; Steg & Vlek, 2009).

Finalmente, las herramientas del cuestionario de enfoques de aprendizaje y de la clasificación múltiple de ítems (CMI) son útiles para evaluar de forma cuantitativa los cambios en los estudiantes (Pacheco, 1996; Páramo, 2017a; Páramo et al., 2020; Soler-Contreras, 2015), aunque su implementación debe realizarse de forma conjunta con métodos cualitativos que permitan la interpretación a profundidad de los resultados, y más en los adolescentes, quienes están en una etapa compleja de cambio.

5 | CONCLUSIONES

La unión entre los desarrollos teóricos y empíricos del ABI, la evaluación auténtica basada en la taxonomía SOLO, y el CPA, genera un campo fértil para la educación ambiental, pues logra varias características de éxito, como adecuarse al entorno de la comunidad, promover la pedagogía activa, desarrollar el pensamiento crítico, científico y sistémico, promover la participación y la colaboración, y aumentar el vínculo emocional con la naturaleza y el desarrollo de valores.

Asimismo, al estar centrada la estrategia didáctica en la realización de las acciones proambientales, se genera el incremento de la facilidad de las mismas, lo que se traduce en un aumento en su frecuencia de realización. De igual forma, aumenta significativamente el CPA en los estudiantes con características individuales que implicarían un menor valor.

Finalmente, se facilita la integración de la estrategia al currículum y al contexto escolar, y asimismo, se logra ajustar la evaluación a un proceso continuo, formativo y auténtico usando la taxonomía SOLO. De igual forma, las herramientas del cuestionario de enfoques de aprendizaje y de la clasificación múltiple de ítems, son útiles para evaluar de forma cuantitativa los cambios en los estudiantes.

Es importante realizar este tipo de investigaciones en otros países, contextos y edades, para observar los posibles cambios.

REFERENCIAS

Amar, R., & Toledano, S. (2001). *Hudap Manual*. The Hebrew University of Jerusalem.

Bamberg, S., & Möser, G. (2007). Twenty years after Hines, Hungerford, and Tomera: A new meta-analysis of psycho-social determinants of pro-environmental behaviour. *Journal of Environmental Psychology*, 27(1), 14–25. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2006.12.002>

- Biggs, J., Harris, C. W., & Rudolph, J. (2019). Teaching for Quality Learning at Changing Universities. A tour de force of modern education history – an interview with Professor John Biggs. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 2(1), 54–62. <https://doi.org/10.37074/jalt.2019.2.1.6>
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *The British journal of educational psychology*, 71, 133–149. <https://doi.org/10.1348/000709901158433>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th editio). McGraw-Hill Education. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.839332>
- Castillo, D., Vega-Muñoz, A., Salazar-Sepúlveda, G., Contreras-Barraza, N., & Torres-Alcayaga, M. (2023). Bibliometric Mapping of School Garden Studies: A Thematic Trends Analysis. *Horticulturae*, 9(3), 359. <https://doi.org/10.3390/horticulturae9030359>
- de Leeuw, A., Valois, P., Ajzen, I., & Schmidt, P. (2015). Using the theory of planned behavior to identify key beliefs underlying pro-environmental behavior in high-school students: Implications for educational interventions. *Journal of Environmental Psychology*, 42, 128–138. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2015.03.005>
- Farrow, K., Grolleau, G., & Ibanez, L. (2017). Social Norms and Pro-environmental Behavior: A Review of the Evidence. *Ecological Economics*, 140, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2017.04.017>
- Farrukh, M., Raza, A., Mansoor, A., Khan, M. S., & Lee, J. W. C. (2023). Trends and patterns in pro-environmental behaviour research: a bibliometric review and research agenda. *Benchmarking*, 30(3), 681–696. <https://doi.org/10.1108/BIJ-10-2020-0521>
- Feng, X., Zhang, Z., & Chen, X. (2022). Paper Analysis of the Relevance of Place Attachment to Environment-Related Behavior: A Systematic Literature Review. *Sustainability (Switzerland)*, 14(23). <https://doi.org/10.3390/su142316073>
- Gifford, R. (2015). Research Methods for Environmental Psychology. En *Research Methods for Environmental Psychology*. <https://doi.org/10.1002/9781119162124>
- Gifford, R., & Nilsson, A. (2014). Personal and social factors that influence pro-environmental concern and behaviour: A review. *International Journal of Psychology*, 49(3), 141–157. <https://doi.org/10.1002/ijop.12034>
- Guimarães-Sobrinho, A. C., & Andrade-dos-Reis, A. C. (2022). Estado da arte sobre a educação ambiental na educação básica no contexto de (pós) pandemia de Covid-19: desafios e novas perspectivas de pesquisa. *Research, Society and Development*, 11(12), e128111234332. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i12.34332>
- Ho, T. L., Biondi, D., Batista, A. C., & Martini, A. (2023). Bibliometric Review of the Forest As a Tool for Environmental Education. *Floresta*, 53(2), 252–261. <https://doi.org/10.5380/uf.v53 i2. 86838>
- ICFES. (2015). Matriz de referencia. Ciencias Naturales 9º. En *Especificaciones de las pruebas a partir del Modelo Basado en Evidencia (MBE)*. Pruebas Saber 3º, 5º y 9º. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES.
- Kelly, T., Bouman, T., Kemp, S., Wijngaarden, F., & Grace, R. C. (2023). Exploration of children's value patterns in relation to environmental education programmes. *Frontiers in Psychology*, 14(November), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1264487>

- Kember, D., Biggs, J., & Leung, D. Y. P. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, *74*(2), 261–279. <https://doi.org/10.1348/000709904773839879>
- Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the Gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, *8*(3), 239–260. <https://doi.org/10.1080/13504620220145401>
- Lopera-Perez, M., Maz-Machado, A., Madrid, M. J., & Cuida, A. (2021). Bibliometric Analysis of the International Scientific Production on Environmental Education. *Journal of Baltic Science Education*, *20*(3), 428–442.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning: 1. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, *46*, 4–11.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning: 2. Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, *46*, 115–217.
- Medina, I. F., & Páramo, P. (2014). La investigación en educación ambiental en América Latina: un análisis bibliométrico. *Revista Colombiana de Educación*, *66*, 19–72. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n66/n66a03.pdf>
- Mineducación. (2006). *Estándares Básicos de Competencias*. (p. 184). Imprenta Nacional de Colombia.
- Mineducación. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje. Ciencias Naturales*. (p. 44). Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Monroe, M. C., Plate, R. R., Oxarart, A., Bowers, A., & Chaves, W. A. (2019). Identifying effective climate change education strategies: a systematic review of the research. *Environmental Education Research*, *25*(6), 791–812. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1360842>
- Mustafa, Z., Husin, M. H., Syed-Mohamad, S. M., & Abdullah, N. A. (2020). Global research trends in Pro-Environmental Behaviour (PEB) studies in the field of computer science from 1976-2019: A bibliometric analysis. *Journal of Scientometric Research*, *9*(2), 136–145. <https://doi.org/10.5530/JSCIRES.9.2.17>
- Nascimento, J., & Loureiro, S. M. C. (2022). The PSICHE framework for sustainable consumption and future research directions. *EuroMed Journal of Business*. <https://doi.org/10.1108/EMJB-12-2021-0199>
- Nolan, J. M., Schultz, P. W., Cialdini, R. B., Goldstein, N. J., & Griskevicius, V. (2008). Normative social influence is underdetected. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *34*(7), 913–923. <https://doi.org/10.1177/0146167208316691>
- Onopriienko, K., Onopriienko, V., Petrushenko, Y., & Onopriienko, I. (2021). Environmental education for youth and adults: A bibliometric analysis of research. *E3S Web of Conferences*, *234*, 1–7. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202123400002>
- Otto, S., & Pensini, P. (2017). Nature-based environmental education of children: Environmental knowledge and connectedness to nature, together, are related to ecological behaviour. *Global Environmental Change*, *47*(December 2016), 88–94. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2017.09.009>
- Pacheco, J. (1996). La clasificación múltiple de ítems y el análisis de escalogramas multidimensionales. *Suma Psicológica*, *3*(1), 25–37.

Páramo, P. (2017a). *La recolección de información en las ciencias sociales: una aproximación integradora*. Lemoine Editores.

Páramo, P. (2017b). Reglas proambientales: una alternativa para disminuir la brecha entre el decir-hacer en la educación ambiental. *Suma psicológica*, 24(1), 42–58. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.11.001>

Páramo, P., Muñoz, A., Hernández, A., Burbano, A., & Salcedo, C. (2020). Reglas proambientales: Análisis a partir de su relevancia, consecuencias asociadas y esfuerzo para seguirlas. *Psicología desde el Caribe*, 37(3).

Prosser-Bravo, G., & Caro-Zúñiga, C. A. (2021). Radiografía de la educación ambiental comunitaria: Una revisión bibliométrica de España, América Latina y el Caribe (2000-2020). *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 38, 101–118. <https://doi.org/10.7179/PSRI>

Prosser-Bravo, G., & Romo-Medina, I. (2019). Investigación en educación ambiental con menores en iberoamérica: Una revisión bibliométrica de 1999 a 2019. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83), 1027–1053.

Rembach, L., & Dison, L. (2016). Transforming taxonomies into rubrics: Using SOLO in Social Science and Inclusive Education. *Perspectives in Education*, 34(1), 68–83. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v34i1.6>

Sánchez Flores, E., Olivares, B. O., Vinuesa Chérrez, R., & Serrano Rodríguez, R. (2024). Are we doing enough to understand our relationship with the environment? A bibliometric analysis of the instruments that evaluate pro-environmental behavior. *Sustainable Development, April*, 1–24. <https://doi.org/10.1002/sd.3023>

Soga, M., & Gaston, K. J. (2016). Extinction of experience: The loss of human-nature interactions. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 14(2), 94–101. <https://doi.org/10.1002/fee.1225>

Soler-Contreras, M. G. (2015). *Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: posibles relaciones entre sí y con el logro académico de los estudiantes en evaluaciones externas*. Universidad Pedagógica Nacional.

Steel, R. G. D., & Torrie, J. H. (1985). *Bioestadística: principios y procedimientos*. McGraw-Hill Interamericana. <https://books.google.com.co/books?id=tM-FNAAACAAJ>

Steg, L., Bolderdijk, J. W., Keizer, K., & Perlaviciute, G. (2014). An Integrated Framework for Encouraging Pro-environmental Behaviour: The role of values, situational factors and goals. *Journal of Environmental Psychology*, 38, 104–115. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2014.01.002>

Steg, L., & Vlek, C. (2009). Encouraging pro-environmental behaviour: An integrative review and research agenda. *Journal of Environmental Psychology*, 29(3), 309–317. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2008.10.004>

Tian, Y., Jin, Y., Zhao, Y., Du, Y., Shen, S., & An, J. (2024). Analysis of Knowledge Graph: Hotspots and Future Trends in Environmental Education Research. *Sustainability (Switzerland)*, 16(6), 1–18. <https://doi.org/10.3390/su16062378>

Tuay-Sigua, R. N., Pérez-Mesa, M. R., & Porras-Contreras, Y. A. (2023). Teachers' Ideas and Educational Experiences Regarding Urban Environmental Sustainability in Bogotá, Colombia. *Sustainability (Switzerland)*, 15(15). <https://doi.org/10.3390/su151511882>

Wang, X., Su, Y., Cheung, S., Wong, E., & Kwong, T. (2013). An exploration of Biggs' constructive alignment in course design and its impact on students' learning approaches. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(4), 477–491. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.658018>

White, K., Habib, R., & Hardisty, D. J. (2019). How to SHIFT consumer behaviors to be more sustainable: A literature review and guiding framework. *Journal of Marketing*, 83(3), 22–49. <https://doi.org/10.1177/0022242919825649>

Whitmarsh, L., & O'Neill, S. (2010). Green identity, green living? The role of pro-environmental self-identity in determining consistency across diverse pro-environmental behaviours. *Journal of Environmental Psychology*, 30(3), 305–314. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2010.01.003>

Yin, R. K. (1994). Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos. En *Applied Social Research Methods Series* (Vol. 5). SAGE Publications.

Zaidi, H., & Azmi, F. T. (2022). Workplace pro-environmental behaviour: a review and bibliometric analysis. *International Journal of Productivity and Performance Management*. <https://doi.org/10.1108/IJPPM-09-2021-0507>

CÓMO EXPERIMENTAN EL ACOSO ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA GENERAL CON BACHILLERATO EN LAS PRÁCTICAS CLÍNICAS

Fecha de recepción: 24/02/2025 Fecha de aceptación: 05/03/2025

Teresa Castro Mata

Universidad Autónoma de Chihuahua
<https://orcid.org/0000-0003-1110-9565>

RESUMEN: Los estudiantes de Enfermería General con Bachillerato se incorporan a la práctica clínica a partir del quinto semestre ocho horas diarias semanales. Al ser un programa técnico con bachillerato se convierte en una opción de estudios para quienes egresan de secundaria o para quienes egresan de bachillerato, característica que propicia que dentro del alumnado existan estudiantes menores de dieciocho años, así como mayores de edad. La exploración de datos derivó las narrativas que fueron analizadas con el programa ATLAS.ti e interpretadas con redes temáticas. Se identificaron cuatro categorías globales: normalización de la violencia, amedrentar al estudiante, emociones ligadas al acoso u otro tipo de violencia y apreciación sobre las soluciones que brinda la Universidad ante el problema. La situación global sobre la experiencia de los estudiantes de enfermería general con bachillerato en cuanto al acoso devela que los estudiantes experimentan varias

situaciones de acoso durante sus prácticas clínicas como: utilizar palabras hirientes o insultos para dirigirse al estudiante durante alguna práctica, hacer chistes y bromas ofensivas hacia los alumnos delante de sus otros compañeros y del personal adscrito al hospital. El acoso verbal es considerado como algo «común» por los estudiantes y lo asocian como una práctica que, aunque les es incómoda, forma parte de su proceso de enseñanza al interior de un hospital. Como consecuencia existe un impacto negativo en el bienestar de los alumnos y refieren sentirse con miedo, humillados, estresados, y que generar esos contextos les dificulta tener la concentración necesaria para brindar cuidado a las personas.

PALABRAS CLAVE : Acoso. Violencia. Acoso escolar. Enfermería. Prácticas clínicas.

HOW NURSING STUDENTS EXPERIENCE HARASSMENT GENERAL WITH BACHELOR'S DEGREE IN CLINICAL PRACTICES

ABSTRACT: The students of General Nursing with bachelor's degree are incorporated to the clinical practice from the fifth semester onwards, eight hours a

day per week. Since it is a technical program with baccalaureate, it becomes a study option for high school graduates or for those who graduate from high school, a characteristic that favors that within the student body there are students under eighteen years of age, as well as those over 18 years of age. The data exploration derived narratives that were analyzed with the ATLAS.ti program and interpreted with thematic networks. Four global categories were identified: normalization of violence, intimidating the student, emotions linked to harassment or other types of violence, and appreciation of the solutions provided by the university to the problem. The global situation on the experience of general nursing students with baccalaureate degrees regarding harassment reveals that students experience several situations of harassment during their clinical practices such as: using hurtful words or insults to address the student during a practice, making jokes and offensive jokes towards students in front of their other classmates and hospital staff. Verbal harassment is considered “common” by the students, and they associate it as a practice that, although uncomfortable for them, is part of their teaching process inside a hospital. Consequently, there is a negative impact on the students’ wellbeing.

KEYWORDS: Harassment. Violence. School bullying. Nursing. Clinical practices.

INTRODUCCIÓN

El acoso es una categoría de análisis estudiada a partir de resultados de investigaciones sobre violencia escolar. Se trata entonces de una expresión de violencia que sucede en múltiples contextos y visibiliza el nivel de desigualdad y ejercicio de poder donde la condición de género desempeña un papel fundamental.

Uno de los pioneros en investigar el tema del acoso escolar y la violencia en estos contextos es (Olweus D. , 1994) quien define como acoso toda conducta de persecución tanto física como psicológica que realiza un individuo sobre otro al que selecciona como víctima repetida de sus ataques. En otro estudio, (Olweus, 2020) refiere que en la situación de acoso y violencia siempre existen relaciones de dominio y sumisión en las que se basan las prácticas cotidianas para controlar a otros, ya sea por razones físicas, psicológicas, intelectuales o de habilidades sociales; en este sentido podemos observar que el acoso no se presenta entre iguales, en todo caso, implica un desequilibrio de poder.

(Echeverría Echeverría, 2022) determina que el acoso es una de las muchas expresiones de la violencia y que puede ocurrir no solamente en el entorno escolar sino en diversos contextos, destacando como punto más importante el hecho de que mediante estas expresiones se visibilizan posiciones de desigualdad donde el género representa un papel central.

Para analizar la pertinencia del tema en el contexto de la investigación educativa, se buscó la producción relevante juzgada por expertos. A partir de lo anterior, se establecieron dos grupos de análisis denominados: acoso hacia estudiantes de enfermería en la escuela y acoso hacia estudiantes de enfermería en espacios de enseñanza hospitalaria. En general el estado del arte indica que prevalecen las investigaciones sobre violencia escolar y

bullying en niveles de educación básica (primaria y secundaria), educación media superior (bachillerato) y educación superior (universidades). La mayoría de la producción analizada es de tipo cuantitativo priorizando el fenómeno que sucede entre iguales, es decir, entre estudiantes. Es poca la producción publicada que revele acoso en la relación docente-estudiante. Con respecto a las investigaciones en el contexto de la educación superior abordan el tema como acoso o violencia en espacios universitarios destacando producción sobre cultura de la no denuncia, violencia emocional o psicológica o bien estrategias de las Instituciones de Educación Superior (IES) que se aplican con el objetivo de establecer acciones estratégicas para disminuir toda expresión de violencia entre las comunidades universitarias. De lo anterior, si bien existen estudios de tipo cualitativo, predominan nuevamente aquellos de tipo cuantitativo. Las experiencias de los estudiantes sobre como viven el acoso en espacios escolares se abordan y publican pero desde una perspectiva cuantitativa, es decir, denominando cuantos tipos de acoso han sufrido en la escuela o aula, cuales han sido esas manifestaciones de acoso y en que cantidad se denuncian. Sin embargo falta profundizar el tema desde la parte del cómo sienten, cómo perciben el acoso los estudiantes de enfermería cuando acuden a un espacio de enseñanza como lo es el hospital. Sería necesario abordar el tema desde las IES que forman enfermeros y enfermeras con bachillerato tomando en cuenta que algunos de los estudiantes son aún menores de edad en formación y que por la naturaleza de este tipo de programas educativos, se insertan en una comunidad universitaria donde predominan alumnos mayores de edad, lo cual, pone aún más en alerta a las universidades con respecto a atender estos fenómenos ya que de omitirlos se tiende a caer en situaciones desfavorables para las víctimas y las instituciones de educación superior. Al respecto, se reconoce la falta de producción de investigaciones de tipo cualitativo que busquen esta indagación en estudiantes de enfermería general con bachillerato. Del análisis sobre el estado del arte se desprende la pertinencia de esta investigación, cuyos resultados aportarán a la generación de nuevas reflexiones sobre el complicado tema del acoso y como lo experimentan los estudiantes del área de la salud, específicamente de la disciplina de enfermería.

Para aportar mediante una postura crítica que revele cómo experimentan el acoso los alumnos y alumnas de enfermería general con bachillerato se realizan las siguientes preguntas: ¿Cómo experimenta el estudiante de enfermería general con bachillerato el acoso durante sus prácticas clínicas?, ¿Qué emociones le genera enfrentarse a algún tipo de acoso?, ¿Qué tipos de acoso reconocen los estudiantes de enfermería general con bachillerato?, ¿Qué recomendaciones realizan los estudiantes hacia la universidad con respecto al tema?.

El objetivo principal de esta investigación es recuperar cómo experimentan el acoso los estudiantes de enfermería general con bachillerato de la universidad autónoma de chihuahua en el contexto de sus prácticas clínicas. La reflexión crítica permitirá evidenciar la manera en la que los estudiantes afrontan las situaciones de acoso y aportar

conclusiones que visibilicen el sentir de los alumnos de enfermería al ser objeto de diversas manifestaciones de violencia. El aporte teórico de ésta investigación llena un vacío de conocimiento ya que como se mencionó, el análisis del estado del arte da como resultado la escasa investigación que existe del tema en el ámbito del alumno de enfermería que se enfrenta a una realidad durante sus prácticas clínicas. Los resultados contribuirán con información que enriquezca el tema a nivel nacional y estatal y brinda la pauta para conocer si las IES atienden adecuadamente ese sentir de los alumnos y poder llevar a cabo acciones para favorecer espacios de enseñanza libres de violencia.

El aporte metodológico de la investigación será la inclusión de los estudiantes de programas técnicos de enfermería en temas relativos a diversas manifestaciones de violencia en espacios escolares que si bien, sirven como espacios de enseñanza, no son propiamente instalaciones físicas dentro de las universidades sino espacios hospitalarios, lo cual implica abordar una categoría teórica que se encuentra escasamente analizada.

Algunas investigaciones han analizado el acoso escolar en universidades considerando diferentes variables, como el tipo de acoso (objeto, agente y observador), así como su relación con la violencia virtual. Existen publicaciones que abordan la violencia y el acoso escolar entre estudiantes universitarios, destacando manifestaciones como insultos, difusión de rumores maliciosos, entre otros comportamientos nocivos. Otros estudios revelan la presencia de violencia y acoso escolar entre pares, y se han analizado diferencias según el sexo y la edad de los involucrados. Aunque el acoso escolar ha sido más estudiado en niveles educativos inferiores, como la escuela secundaria, la investigación sobre el fenómeno en entornos universitarios sigue siendo un área de interés. Por lo tanto, la comunidad académica continúa explorando y examinando el acoso escolar entre estudiantes de educación superior con el objetivo de comprender mejor sus manifestaciones y desarrollar propuestas para su prevención.

El acoso en el ámbito universitario se refiere a cualquier tipo de comportamiento no deseado, percibido como molesto, intimidatorio, humillante o coaccionador, que tiene lugar en el contexto de actividades relacionadas con la universidad. Puede incluir comportamientos físicos, verbales o psicológicos y puede ser llevado a cabo por una persona o grupo de personas hacia otra u otras personas, con el objetivo de causar daño o incomodidad a la víctima. (Rodríguez, 2020) Puede manifestarse de diversas formas, como el acoso sexual, el acoso laboral, el acoso por razones de género, el acoso racial, etc. El acoso en el ámbito universitario tiene consecuencias graves para la salud física y mental de las personas afectadas, así como para su rendimiento académico y su bienestar en general. Imprescindible es para las universidades tomar consideración del tema e implementar medidas que prevengan y aborden el acoso en todas sus formas y manifestaciones proporcionando recursos y apoyo a las víctimas.

Las conductas de acoso ejercidas hacia los estudiantes de enfermería en los hospitales se refiere al comportamiento no deseado, hostil o intimidatorio que sufren los

estudiantes de enfermería por parte de superiores, compañeros o pacientes durante su formación en un ambiente hospitalario. Este acoso (Herrera, 2020) puede manifestarse de diferentes maneras, como burlas, comentarios ofensivos, asignación de tareas humillantes, rechazo a enseñar o compartir conocimientos, discriminación, chantaje, entre otros. El acoso en este ámbito puede afectar negativamente el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes, así como su bienestar emocional y mental. En este sentido, no solamente las Instituciones de Educación Superior deben atender el fenómeno sino también los espacios hospitalarios, estableciendo políticas y medidas contundentes para prevenir y abordar el problema y promover un ambiente de aprendizaje seguro y respetuoso.

MATERIALES Y MÉTODOS

Fundamentos. - Los estudiantes de Enfermería General con Bachillerato se incorporan a la práctica clínica a partir del quinto semestre con ocho horas diarias por semana. Al ser un programa técnico con bachillerato se convierte en una opción de estudios para quienes egresan de secundaria o para quienes egresan de bachillerato, característica que propicia que dentro del alumnado existan estudiantes menores de dieciocho años, así como mayores de edad. Lo anterior aunado a la inexperiencia y el temor de enfrentarse a la realidad clínica, convierte a la población estudiantil en un grupo altamente vulnerable para ser objeto de todo tipo de violencia. El objetivo de este trabajo fue develar cómo experimentan el acoso los estudiantes de enfermería general con bachillerato durante sus prácticas clínicas.

Métodos. - Se empleó metodología cualitativa bajo el enfoque de la fenomenología, por encontrar sus fundamentos en la interpretación y comprensión de los fenómenos y la entrevista a profundidad como estrategia de recolección de información. La exploración de datos derivó las narrativas que fueron analizadas con el programa ATLAS.ti e interpretadas con redes temáticas. Se identificaron cuatro categorías globales: normalización de la violencia, amedrentar al estudiante, emociones ligadas al acoso u otro tipo de violencia y apreciación sobre las soluciones que brinda la Universidad ante el problema.

RESULTADOS

Se discute que los estudiantes no tienen claro las diversas manifestaciones de acoso a menos que éste sea de índole sexual sin embargo reconocen como incómodas actitudes que claramente son acoso manifestándolas como sentimientos que le provocan miedo e inquietud. Se percibe que los profesores (tanto del espacio universitario como de los espacios clínicos) y los estudiantes legitiman la violencia escolar y que, si bien la universidad les brinda una inducción para realizar sus prácticas, ésta carece del abordaje de temáticas sobre reconocimiento y prevención de todo tipo de violencia.

En un estudio similar (Cera, 2023) ,reafirma la existencia legítima de la violencia en espacios escolares y la normalización, que tanto docentes como autoridades y estudiantes realizan de ella. Sugiere como principio de cambio una educación centrada en el diálogo mediante la reflexión y la autoconciencia sobre temas de violencia y acoso escolar, ya que su ausencia legitima socialmente estos fenómenos y por ende se considera como algo normal. Es decir, lo que se nombra, de lo que se habla se convierte visible a través de la reflexión que permite el lenguaje.

Por otra parte, De La Cruz, L. M. S., & de Fernández, C. A. (2023), en su estudio sobre factores asociados a la violencia contra estudiantes de enfermería de internado rotativo reiteran que los estudiantados que se encuentran en su periodo de internado no solamente reciben agresiones físicas sino verbales y psicológicas de parte de familiares de pacientes y sobre todo de colegas con jerarquías superiores. De igual forma, comentan que el personal de enfermería es blanco de sufrir este tipo de violencia desde su formación contemplando que cuando se inserta al ámbito laboral, lo hace en un área directamente relacionada con personas vulnerables que demandan una atención rápida, eficaz y de calidad. (Shingón De La Cruz LM, 2023.) Sin embargo, se considera que el reporte de incidentes violentos aún y cuando provoca síntomas físicos y psicológicos (antes, durante y después) de la agresión, éstos no se denuncian.

DISCUSIÓN

Se destaca que con las experiencias descritas de los estudiantes es posible causar un impacto positivo en las instituciones formadoras de enfermeros y enfermeras, contribuyendo así al mejoramiento de ambientes de práctica clínica tanto de la parte docente como de la parte estudiantil. Lo anterior, puede disminuir las conductas agresivas y de acoso que se ejercen en las instituciones que reciben estudiantes en proceso de formación.

De igual forma, es imprescindible que los estudiantes de enfermería estén capacitados para identificar estas conductas, sepan cómo denunciarlas y soliciten apoyo tanto en la institución educativa a la que pertenecen como en los órganos pertinentes del hospital. Además, el auto cuidado físico y mental es fundamental para hacer frente a situaciones de acoso.

Los programas de prácticas deben contar con mecanismos de prevención y medidas de protección para los estudiantes, incluyendo capacitación en temas de acoso y protocolos de denuncia y atención. Los hospitales también tienen la responsabilidad de crear una cultura de respeto y tolerancia en sus instalaciones.

Las Instituciones de Educación Superior tienen el deber de proteger a los estudiantes que acuden a espacios externos de enseñanza, estableciendo protocolos claros que respalden a todos los alumnos informando sobre qué ruta seguir para realizar

una denuncia. Es imprescindible que los estudiantes de enfermería cuenten con espacios seguros y respetados durante sus prácticas en el hospital.

CONCLUSIONES

La situación global sobre la experiencia de los estudiantes de enfermería general con bachillerato en cuanto al acoso devela que los estudiantes experimentan varias situaciones de acoso durante sus prácticas clínicas como: utilizar palabras hirientes o insultos para dirigirse al estudiante durante alguna práctica, hacer chistes y bromas ofensivas hacia los alumnos (invalidarlos, ridiculizarlos) delante de sus otros compañeros y del personal adscrito al hospital. Estos comentarios pueden ser directos hacia un alumno en particular, pero también el análisis devela que se realizan comentarios sarcásticos o burlones indirectamente, pero la víctima sabe perfectamente que van dirigidos hacia él o ella, lo cual se considera igual de dañino para el estudiante. Otro tipo de acoso manifestado por los alumnos es que se generan rumores, burlas, poner apodos, mediante redes sociales donde al etiquetarse se evidencia de quien o quienes se trata y se provoca un ambiente estudiantil tóxico que interfiere con el disfrute del aprendizaje de los futuros enfermeros generales. El acoso verbal es considerado como algo “común” por los estudiantes y lo asocian como una práctica que, aunque les es incómoda, forma parte de su proceso de enseñanza al interior de un hospital.

Como consecuencia existe un impacto negativo en el bienestar de los alumnos y refieren sentirse con miedo, humillados, estresados, y que generar esos contextos les dificulta tener la concentración necesaria para brindar cuidado a las personas. Según la apreciación de los estudiantes, los docentes implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje durante las prácticas clínicas consideran normal el maltrato y relacionan lo anterior con una educación de calidad donde la mayoría no percibe siquiera que está ejerciendo algún tipo de violencia. Los estudiantes refieren que la institución educativa a la que pertenecen les proporciona información general para insertarse en los espacios hospitalarios durante sus prácticas, pero ésta carece de temáticas como identificación y prevención de todo tipo de acoso y violencia.

Los estudiantes reconocen que existen intimidaciones de parte de los docentes y también de parte del personal del hospital encargado de supervisarles. La intimidación es considerada como el conjunto de acciones que tienen como objetivo dañar la autoestima de la víctima y dejar en su mente una sensación de temor constante que lo convierta en una persona sumisa ante quien lo ataca. (Sánchez-Valdeón, 2022)

Las intimidaciones consisten en amenazas de bajar calificación, de enviar reportes de mala conducta a la escuela, remover de área de práctica al estudiante, reprobalo (a), principalmente. Este tipo de violencia suele ser constante y evidentemente el daño emocional que recibe el alumno puede ser irrevocable y de no atenderse o denunciarse,

generalmente se prolonga pudiendo convertirse también en abuso físico o incluso sexual (ZALDÍVAR, 2021).

Otra de las manifestaciones de acoso identificadas por los estudiantes es el aislamiento social. Como lo menciona (Miguel, 2020), el aislamiento de una persona víctima de violencia o acoso implica acciones de evitación hacia la víctima, ignorarla, no permitirle la participación en actividades y/o tareas, para progresivamente, dañar la autoestima y fomentar una sensación de temor e inseguridad.

Los estudiantes refieren que dentro de los docentes que supervisan sus prácticas clínicas se asumen ciertos roles de jerarquía por tratarse de la relación maestro-alumno, sin embargo, existen posturas de dominio y control excesivo hacia los estudiantes, acción que propicia de primera instancia una gran barrera para comunicarse asertivamente. En este sentido, aquellos estudiantes que sufren cualquier tipo de acoso adoptan una actitud de sumisión que se prolonga con el tiempo. Este alumno (a) no se atreve a denunciar por ese contexto de aprendizaje que le rodea y se convierte en una víctima crónica durante todo el periodo de las prácticas clínicas.

Dentro del análisis realizado se reconoce incluso que el mismo grupo de estudiantes al identificar a un compañero (a) que tiene conflicto con alguna autoridad de enseñanza, estos se vuelven menos aceptados por los demás o incluso se pierden las relaciones de amistad. Por ende, la víctima se encuentra absolutamente aislada del grupo dificultando tanto su denuncia ante las autoridades correspondientes, como su proceso de aprendizaje. De lo anterior se advierte la importancia de la intervención a tiempo en una situación de acoso en cualquier contexto escolar, ya que de realizarse podría constituir una estrategia para romper las estructuras nocivas que suceden en los espacios de aprendizaje.

De igual importancia resulta la sensibilización y capacitación del docente para prevenir conductas de rechazo que sucedan gracias al aislamiento social en un contexto de acoso y violencia. Un maestro debidamente preparado en temáticas de prevención de violencia escolar sería pieza clave para gestionar adecuadamente las relaciones en el grupo. El docente debe actuar como guía en este tipo de conflictos y no como agitador de estos. Su papel incentiva el desarrollo no solo de competencias específicas sino de competencias sociales, emocionales e incluso morales que son determinantes para prevenir el acoso en espacios de enseñanza. De Agüero Servín, M. (2020) asegura que el docente que se encuentre dentro de un contexto de violencia y/o acoso debe estar capacitado para usar recursos que favorezcan el diálogo, la resolución de conflictos, la cooperación y la expresión libre de las opiniones como una manera de gestionar las relaciones sociales. (De Agüero Servín, 2020)

APARTADO DE FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Algunos aspectos a considerar para el desarrollo de futuros trabajos de investigación que surgieron del presente estudio abarcan el análisis de la perspectiva de los docentes universitarios que son formadores de enfermería en cuanto al tema de violencia y acoso, enfatizar estudios sobre la normalización del fenómeno de la violencia por parte del estudiante de enfermería de nivel técnico, determinar si desde su formación se reproducen conductas nocivas dentro del aula en la relación docente-estudiante y si éstas se replican en las áreas clínicas una vez que se inserta en el ámbito laboral.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece las autoridades académicas y directivas de la Facultad de Enfermería y Nutriología de la Universidad Autónoma de Chihuahua por facilitar el proceso de trabajo para el estudio, especialmente: M.E. Gilberto Acosta Castañeda, quien no es responsable de la versión final de éste artículo y consintió que su nombre apareciera en la presente sección.

REFERENCIAS

Cera, S. M. (2023). Deslegitimar la violencia escolar desde una pedagogía del afecto y una pedagogía dialógica. *Revista Latinoamericana Ogmios.*, 3(8), 24-36.

De Agüero Servín, M. (2020). La investigación acerca del acoso y violencia escolares en México. *Revista digital universitaria.*, 21(4), 1-15.

Echeverría Echeverría, R. E. (2022). Sistematización de experiencias: construcción de un protocolo universitario para atender la violencia de género en la UADY. *La ventana. Revista de estudios de género.*, 6(56).

Herrera, J. T. (2020). Prevención de la violencia escolar, presencial y virtual: Propuesta en un ambiente universitario. *EDUCAmazonia.*, 25(2), 438-461.

Miguel, B. A. (2020). El aislamiento social del niño. Un tipo de acoso escolar o bullying que va minando progresivamente la autoestima del individuo. *Educar y orientar: la revista de la COPOE.*, (12), 51-55.

Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry.*, 35(7), 1171-1190.

Olweus, D. S. (2020). Long-term school-level effects of the Olweus Bullying Prevention Program (OBPP). *Scandinavian journal of psychology.*, 61(1), 108-116.

Rodríguez, I. R. (2020). Violencia y acoso escolar: diferencias por sexo y edad en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Ciencia UNEMI*, 13(34), 84-93.

Sánchez-Valdeón, L. (2022). Análisis de la intimidación y acoso experimentado por estudiantes de Enfermería de cuarto curso durante sus prácticas clínicas. *Revista Española de Salud Pública.*, 13-13.

Shingón De La Cruz LM, A. d. (2023.). Factores asociados a la violencia contra los estudiantes de enfermería del internado rotativo. *Salud, Ciencia y Tecnología.* , 3;464.

ZALDÍVAR, C. E. (2021). CONCEPTUALIZACIÓN DE LA VIOLENCIA Y EL ACOSO ESCOLAR. *Revista electrónica de divulgación jurídica y criminológica EXLEGE.*, 4(8).

CIÊNCIA, ESCOLA E SOCIEDADE EM TEMPOS DE NEGACIONISMO E OBSCURANTISMO

Fecha de recepción: 07/01/2025 Fecha de aceptación: 05/03/2025

João Carlos da Silva

Pós-doutorado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB, doutorado em Educação pela Faculdade de educação /UNICAMP. Atualmente é professor Associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Cascavel, no curso de Pedagogia e do Mestrado e Doutorado em Educação da Unioeste, Campus de Cascavel.

É membro do Grupo de Pesquisa HISTEDOPR: História, sociedade e educação no Brasil – GT Oeste do Paraná, Cascavel, Brasil

Josiane de Kassia Marmentini

Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Cascavel. Doutoranda em Educação/ UNIOESTE, Cascavel, Pr. Brasil. Professora da Rede Municipal de Cascavel

como política de estado, no combate à ciência mediante a promoção deliberada da ignorância, da desinformação, denominada de agnotologia. Em tempos de crise climática e dos desafios sociais, econômicos e políticos, a ciência, a tecnologia e inovação têm se colocado imprescindíveis na melhoria da qualidade da educação e no bem-estar social para população, sobretudo no que se refere à relação do homem com o meio ambiente. Diante do cenário atual de crítica a escola, nossa formulação é bastante simples a esse respeito: a escola é uma invenção histórica e pode, portanto, desaparecer. Mas isso também significa que a escola pode ser reinventada, e é precisamente isso o que vemos como nosso desafio e, como esperamos deixar claro, a nossa responsabilidade no momento atual.

PALAVRAS-CHAVE: Ciência, Escola, Sociedade.

RESUMO: Este artigo discute a disseminação do conhecimento científico no sentido do enfrentamento da complexidade do mundo contemporâneo marcado pelo negacionismo e *as fake news*. O negacionismo está no poder e vem conquistando mentes e corações

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objeto de investigação à educação científica, problematizando seus desafios na contemporaneidade marcado pelo obscurantismo. Tem como objetivo abordar

as bases metodológicas e epistemológicas da ciência moderna na promoção da educação científica. O negacionismo está no poder e vem conquistando mentes e corações como política de estado, no combate à ciência mediante a promoção deliberada da ignorância, da desinformação, denominada de agnotologia.

Estudos apontam que as redes sociais no Brasil estão se tornando meios de difusão do negacionismo. O terraplanismo é exemplo disso com alcance mundial em que as convicções religiosas vêm se sobrepondo ao saber científico.

A ciência como salvação talvez tenha sido o mito mais significativo produzido pela modernidade. Foi para ela que os utopistas, entre eles Thomas Morus, Tommaso Campanella e Francis Bacon, principalmente este último, direcionaram todas as suas esperanças, sendo considerada como a chave capaz de resolver todos os enigmas da sociedade humana.

Foi no contexto do Renascimento, no século XIV, que se desencadeou um movimento de crítica e de revisão das ideias presentes naquele momento histórico, sendo difundido por toda a Europa. Foi sobretudo uma nova atitude intelectual frente à vida, um processo de reflexão acerca dos problemas humanos e, ao mesmo tempo, de indicação de solução.

Este artigo aborda os aspectos históricos da ciência e a crença no seu poder de mudança na sociedade, em tempos de obscurantismo. Em seguida pontua os desafios a serem enfrentados pela escola pública e seus profissionais, tendo como horizontes, a divulgação científica como uma atividade de democratização do conhecimento, como perspectiva de melhoria da condição humana.

METODOLOGIA

Para atingir seus objetivos, este estudo está centrado na pesquisa bibliográfica, a partir dos clássicos e seus aportes teóricos. Partiremos dos enunciados de ciência formulados por Francis Bacon em que estabelece uma sua *Instauratio Magna* reivindicando dignidade do saber. O vínculo entre dignidade da ciência e o progresso humano seria constante. (BACON, 1947). Em Adorno & Horkheimer, iremos problematizar o elemento ideológico presente no ideário de ciência moderna. Mediante esses elementos abordaremos o aspecto doutrinária de ciência e explicitaremos à sua crítica realista.

O fanatismo pela ciência, tão presente entre os modernos, acabou atribuindo a ela o papel de salvação dos enigmas presentes na vida. Como considera GRAMSCI (1981, p.71), “O progresso científico fez nascer a crença e a espera de um novo messias, que realizará nesta terra o país da Felicidade”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pandemia da COVID 19, de um lado, provocou afastamento e isolamento social, de outro, lançou a sociedade nas redes sociais, nas plataformas digitais como nunca na história da humanidade. No centro destes acontecimentos, a escola pública exerce um papel fundamental como agente disseminadora do conhecimento científico. A defesa da escola pública converteu-se num tema de grande relevância na atual conjuntura. Neste cenário, as redes sociais são espaços caracterizados por muitas controversas, locais de entretenimento, de compartilhamento de ideias e visões de mundo, mas também tornaram-se campo de disseminação do negacionismo científica e da ignorância.

O negacionismo científico procura defender o indefensável: a valorização cega da ignorância e do “achismo” em detrimento do conhecimento científico, com o objetivo de confundir e manipular a opinião pública, criando um terreno propício às *fake news*, como instrumento eficaz de manipulação.

Nesta perspectiva, estamos vivendo momento histórico desafiador marcado pela pandemia, perdas humanas, retrocesso de muitas conquistas sociais, conservadorismo, precarização total, corte de recursos, ataques à ciência, ao conhecimento científico, sobretudo às ciências humanas e sociais. Negação á vacina, ao uso de máscaras, contra isolamento e perseguição contra produtores e defensores da ciência.

Estamos numa luta sem igual na história contra o negacionismo, ao desmonte da ciência e da produção científica, cujo acontecimento. Tal obra não é ação de um governo mas de um projeto de sociedade. O advento da ciência moderna, sob a égide do racionalismo cartesiano, trouxe uma verdadeira revolução nas ideias científicas, especialmente no campo da física, tendo à frente Galileu. A exaltação de uma filosofia prática levou à formulação de um novo modelo de conhecimento, fundamentado na intervenção do homem sobre a natureza.

O fanatismo pela ciência, tão presente entre os modernos, acabou atribuindo a ela o papel de salvação dos enigmas presentes na vida. século XVI consistiu num instante de muita complexidade, no qual a ciência moderna, a religiosidade, o comércio e a dissolução da ordem feudal achavam-se, concomitantemente, em pleno desenvolvimento, sendo um instante de criação e recriação de mitos.

No contexto renascentista, *reformatar* foi palavra-chave, pois a época era marcada por um processo de revolução das relações sociais. Foi uma luta pela redefinição da sociedade sobre novos alicerces. O termo *Reforma* ganhou um sentido radical, para recolocar a sociedade sobre novas bases científicas e filosóficas. Os utopistas, no mesmo instante em que mostravam um profundo desencanto com o passado, afirmavam um novo encanto com a ciência, em consonância com os tempos modernos.

A ciência tinha a função de educar os indivíduos no sentido de organizar uma sociedade de excelência, considerara provedora do bem-estar social. A proposta

educacional de Bacon, portanto, fundava-se na busca pelo conhecimento total. Bacon não atribuiu à organização social e econômica a responsabilidade pela prosperidade social, mas seu segredo consistia na existência de uma instituição principal denominada *Casa de Salomão*, fundada no trabalho de seus membros. Tratava-se de uma comunidade de cientistas, responsáveis pelo controle e aplicação da ciência, local onde viviam e trabalhavam os sábios da *Nova Atlântida*. Era uma civilização aberta aos novos conhecimentos e ao mundo. Valorizavam inclusive o comércio, não somente para apropriar-se de mercadorias, mas “para obter luz do desenvolvimento de todas as partes do mundo”.

Neste sentido, para um indivíduo tornar-se sábio não era necessário buscar nos livros. Bastava, tão somente, estudar e interpretar o grande livro que é a natureza, procurando desvendar todos os seus segredos. “Intensamente consciente deve ser um reformador, o grande propósito de Francis Bacon é a exploração dos limites e das potências da inteligência humana no seu exercício, incentivo e na sua capacidade de proporcionar, mediante empenho, novas descobertas” (SPINELLI, 1990:181).

Ao considerarmos o componente religioso presente nos ideais nos séculos XV e XVI, não pretendemos afirmar que a modernidade sobreviveu imersa apenas nos acontecimentos teológico-eclesiais. Como considera Engels (1981), a grande cruzada empreendida pela burguesia contra o feudalismo deu-se, basicamente, por três grandes frentes de batalha, a saber: a primeira, conhecida como Reforma protestante, liderada por Lutero contra a Igreja, coração do feudalismo; a Revolução Gloriosa de 1689 na Inglaterra, quando a burguesia se alojou definitivamente no Estado Inglês e, finalmente, a terceira grande rebelião deu-se com o processo da Revolução Francesa (1789), “a primeira que se despojou totalmente do manto religioso, travando a batalha no campo político aberto”. (ENGELS, 1981, p. 18)

O elemento religioso, nos séculos XV e XVI, se fazia muito presente no pensamento pedagógico. O mundo continuava sendo entendido como obra sagrada, nas palavras de Engels: “A ciência achava-se ainda profundamente imersa na teologia” (Introdução à dialética da natureza. p. 255).

Marx (2002) acusa a economia política de ser a ciência da riqueza, da renúncia, das privações: do ar puro, comer, beber, comprar livros, ir ao teatro, ou ao baile, ao bar, quanto menos cada um, pensar, amar, teorizar, cantar, pintar e poetar. No interior da sociedade burguesa, a luta de classes é travada como uma luta que se realiza no campo econômico, na estrutura econômica, ideológica, na estrutura ideológica, e política na estrutura política.

Na dimensão ideológica temos a luta entre as ideias da classe burguesa e da classe proletária. Em *A Ideologia Alemã*, MARX & ENGELS, formulam que as ideias da classe dominante são as ideias da classe dominante. Portanto, a luta ideológica caracteriza-se pela luta das classes para fazerem valer suas ideias:

[...] A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles

aos quais são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante. Os pensamentos dominantes são apenas a expressões das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de idéias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante [...] (MARX & ENGELS, s.d., p.56).

As tentativas de evitar a crise e seu aprofundamento foi uma demonstração clara de que a ordem burguesa estava sendo vítima de sua contradição, ou seja, a incompatibilidade entre as relações entre proprietários e não proprietários dos meios de produção. Neste prisma, o capitalismo teria seus dias contados, como apregoava Marx?

CONCLUSÕES

Diante do cenário atual de crítica a escola, nossa formulação é bastante simples a esse respeito: a escola é uma invenção histórica e pode, portanto, desaparecer. Mas isso também significa que a escola pode ser reinventada, e é precisamente isso o que vemos como nosso desafio e, como esperamos deixar claro, a nossa responsabilidade no momento atual.

No interior da sociedade capitalista, o saber tornou-se componente de uma estrutura burocrática, como instrumento de dominação das classes exploradas, em que o pensar e o decidir são privilégios de uma elite. A burocracia, ao controlar o trabalho e as formas de pensar, fez do conhecimento um segredo, um mistério a ser desvendado por poucos. Idolatrando autoridades, exalta as regras rígidas e conservam tradições. A abertura de espírito ou das mentalidades em relação ao Estado aparece, portanto, como uma traição deste mistério, cujo circula ninguém escapa.

Em face das análises, e do cenário atual três grandes batalhas se colocam contra três narrativas que estão crescendo na sociedade a saber: 1. De que a escola não é importante, portanto, ou seja, de que ela não é necessária; 2. que ela deve preparar para o trabalho; 3. Lutar contra a substituição da escola pela inteligência artificial/tecnologia. Diante do cenário atual de crítica a escola, nossa formulação é bastante simples a esse respeito: a escola é uma invenção histórica e pode, portanto, desaparecer. Mas isso também significa que a escola pode ser reinventada, e é precisamente isso o que vemos como nosso desafio e, como esperamos deixar claro, a nossa responsabilidade no momento atual.

É preciso fortalecer e valorizar o conhecimento produzido nas universidades, entretanto, é necessário que este saber seja popularizado ou divulgado das plataformas digitais, lugares onde a população busca, de fato, a informação na atualidade. Nesse sentido, a divulgação e a popularização da ciência devem promover a circulação de ideias e resultados alcançados em uma pesquisa, permitindo avaliar seus impactos sociais e culturais. Em face das análises, e do cenário atual três grandes batalhas se colocam contra três narrativas que estão crescendo na sociedade a saber: 1. De que a escola não é

importante, portanto, ou seja, de que ela não é necessária; 2. que ela deve preparar para o trabalho;³ Lutar contra a substituição da escola pela inteligência artificial/tecnologia

No interior da sociedade capitalista, o saber tornou-se componente de uma estrutura burocrática, como instrumento de dominação das classes exploradas, em que o pensar e o decidir são privilégios de uma elite. A burocracia, ao controlar o trabalho e as formas de pensar, fez do conhecimento um segredo, um mistério a ser desvendado por poucos. Idolatrando autoridades, exalta as regras rígidas e conservam tradições. A abertura de espírito ou das mentalidades em relação ao Estado aparece, portanto, como uma traição deste mistério, cujo círculo ninguém escapa. O neoliberalismo, entendido como filosofia do capitalismo contemporâneo, é um movimento de produção da ignorância e da precarização, é contra esta tendência que devemos nos posicionar.

REFERÊNCIAS

ADORNO & HORKHEIMER. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. 2. ed. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1985.

BACON, Francis. **Novum organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**. Trad. José Aluysio Reis de Andrade. 2 ed. São Paulo : Victor Civita, 1979. (Os Pensadores), p. 13-231.

BACON, Francis. **Nova Atlântida**. Trad. José Aluysio Reis de Andrade. 2 ed. São Paulo .Victor Civita, 1979. (Os Pensadores), p. 239-72.

BACON, Francis. **Del adelanto y progreso de la ciencia divina y humana**. Trad. F. Jorge Castilla. Buenos Aires : Editorial Lantaró, 1947.

ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Trad. Roberto Goldkorn. 4. ed. São Paulo. Global, 1981.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 5. ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1985.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002. (Col. A obra prima de cada autor)

ANÁLISIS DEL DESEMPEÑO DE TUTORES EN LÍNEA: PERSPECTIVAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN UN PROGRAMA DE CONTADURÍA PÚBLICA

Fecha de recepción: 19/02/2025 Fecha de aceptación: 05/03/2025

Dorian Ruiz Alonso

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
<https://orcid.org/0000-0003-4241-2305>

José Luis Carballido Carranza

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
<https://orcid.org/0000-0002-6276-0019>

Hilda Castillo Zacatelco

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
<https://orcid.org/0000-0001-5381-441X>

Claudia Zepeda Cortés

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
<https://orcid.org/0000-0002-2208-7691>

RESUMEN: El éxito de la educación en línea depende en gran medida de la figura del tutor. Su rol va más allá de transmitir conocimientos e influye directamente en la motivación y satisfacción de los estudiantes. En este trabajo se exploró cómo estudiantes de Contaduría Pública percibieron a sus tutores en línea en una universidad pública mexicana. A través de un análisis descriptivo, se identificaron

fortalezas y debilidades en el desempeño de las funciones académica, pedagógica, orientadora, técnica y social. Los resultados del estudio apoyan la toma de decisiones para diseñar programas de formación continua que optimicen el desempeño de los tutores y garanticen una experiencia de aprendizaje de calidad.

PALABRAS CLAVE: Tutor en línea, educación en línea, análisis descriptivo.

ANALYZING THE PERFORMANCE OF ONLINE TUTORS: PERSPECTIVES OF UNDERGRADUATE STUDENTS IN A PUBLIC ACCOUNTING PROGRAM

ABSTRACT: The success of online education largely depends on the role of the tutor. Their role goes beyond transmitting knowledge and directly influences student motivation and satisfaction. This study explored how Public Accounting students perceived their online tutors at a public university in Mexico. Through a descriptive analysis, strengths and weaknesses were identified in the performance of academic, pedagogical, guidance, technical, and social functions. The results of the study support decision-making to design continuing

education programs that optimize the performance of tutors and ensure quality learning experience.

KEYWORDS: Online tutor, online education, descriptive analysis.

1 | INTRODUCCIÓN

El tutor en la educación en línea es el docente que integra una sólida formación intelectual en los ámbitos académicos, pedagógico, orientador y tecnológico además del personal (Cabero, 2006 cit. En Franco 2017). Tiene un papel importante como protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje ya que no solo se limitan a transmitir contenido, sino que guían a los estudiantes a medida que estos acceden y asimilan el contenido a su propio ritmo (Cabero, 2006 cit. En Fernández *et al.* 2013; Rahmani *et al.*, 2024; Vlachopoulos y Makri 2021; Xavier y Meneses, 2020). Su capacidad para comunicar efectivamente, motivar, guiar y proporcionar retroalimentación personalizada influirá directamente en el compromiso y satisfacción del estudiante (Vlachopoulos y Makri 2021).

Según Cabero (2007), Llorente (2007), Vlachopoulos y Makri (2021) los tutores en línea deben desempeñar cinco funciones principales que son: (1) Función académica referente al dominio del contenido, diseño, organización de actividades y evaluación del aprendizaje. (2) Función técnica referente al dominio de las herramientas tecnológicas, apoyo técnico a los estudiantes y la integración de recursos digitales. (3) Función orientadora referente a la planificación y organización del aprendizaje, desarrollo de habilidades de aprendizaje autónomo, motivación y apoyo emocional. (4) Función social referente a la creación de una comunidad virtual de aprendizaje, facilitación de la comunicación y gestión de la diversidad e interculturalidad. (5) Función organizativa referente a la gestión del aula virtual, seguimiento del progreso del estudiante, comunicación con la institución.

El desempeño del tutor línea en las funciones previamente mencionadas está estrechamente ligado en la percepción de la calidad en la educación en línea, ya que un tutor bien preparado, comprometido y que responde a las necesidades del estudiante contribuye a una percepción positiva de la calidad de los programas (Cabero, 2006 cit. En Fernández *et al.*, 2013; Vlachopoulos y Makri 2021).

A pesar de la creciente importancia del tutor en línea, aún existen desafíos en su formación y desarrollo profesional. Analizar su desempeño en estas funciones es crucial para asegurar la calidad de la educación en línea dado su rol protagónico en el proceso de aprendizaje (Rahmani *et al.*, 2024; Vlachopoulos y Makri 2021; Xavier y Meneses, 2020). A partir de este análisis se facilita la identificación de fortalezas y áreas de desarrollo, información que es valiosa para diseñar programas de formación y desarrollo profesional que respondan a las necesidades específicas del tutor, mejorando su desempeño y por ende la calidad de la educación en línea (Vlachopoulos y Makri 2021).

Por otra parte, el análisis de datos es el proceso de examinar datos con el objetivo de hallar conclusiones sobre la información que pueden contener (Balali et al. 2020). Permite a las organizaciones comprender su rendimiento pasado, predecir resultados futuros, optimizar la toma de decisiones, identificar oportunidades y amenazas además de facilitar la toma de decisiones basada en datos (Sharma *et al.*, 2022). En particular, el análisis de datos descriptivo, se basa en datos históricos para obtener una mejor comprensión de cómo las cosas han llevado a la situación actual y en la idea de que observar el pasado puede proporcionar información valiosa sobre el presente y ayudar al futuro (Sharma *et al.*, 2022), de aquí que entre las ventajas que ofrece el análisis de datos descriptivo se encuentra el proporcionar contexto histórico, medir objetivos de la organización, identificar tendencias y luego visualizar patrones para clasificar fortalezas y debilidades de una organización (Sharma *et al.*, 2022).

En este sentido, el presente trabajo, propone un análisis de datos descriptivo para explorar en el desempeño de los tutores en línea, con el objetivo de identificar áreas de mejora y necesidades de capacitación que permitan diseñar programas de formación continua que respondan a las necesidades específicas de cada institución y garanticen una educación en línea de calidad. El análisis se sitúa en la evaluación de tutores en línea realizada en el periodo de primavera 2019 por estudiantes de la facultad de contaduría pública de una universidad pública de México. Aunque las conclusiones pueden no ser generalizables a la situación actual, dado que el contexto de la educación en línea ha podido experimentar cambios significativos, este trabajo, al adoptar un enfoque descriptivo y explorar el desempeño de los tutores en línea en 2019, se pretende sea una base que puede servir como punto de partida para futuras investigaciones con datos más recientes, al permitir identificar áreas de interés, tales como la evolución de las estrategias de tutoría en línea, el impacto de la tecnología en el desempeño de los tutores, o la relación entre la evaluación de los tutores y el rendimiento de los estudiantes.

En las secciones siguientes se presentan los preliminares del trabajo, metodología, resultados y conclusiones del trabajo.

2 | PRELIMINARES

A continuación, se presentan los conceptos teóricos que sustentan el trabajo.

2.1 Educación en Línea

La educación en línea se puede entender como una evolución de la educación a distancia, aprovechando las tecnologías de la información y comunicación para crear entornos de aprendizaje virtuales. De acuerdo con García y Seoane (2015) la educación en línea es un proceso formativo de naturaleza intencional o no intencional, orientado a la

adquisición de competencias y destrezas en un contexto social, que se desarrolla en un ecosistema tecnológico en el que interactúan diferentes perfiles de usuarios que comparten contenidos, actividades y experiencias y que, en situaciones de aprendizaje formal, debe ser tutelado por docentes cuya actividad contribuya a garantizar la calidad de todos los factores involucrados.

Velazco *et al.* (2017), destacan que la educación en línea elimina barreras de espacio y tiempo, ofrece formación flexible mediante diversos métodos y recursos, procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en el estudiante, que el docente se transforma en un tutor que orienta, guía, ayuda y facilita procesos formativos, comunicación. De igual forma, Cabero (2016) señala nueve características de la educación en línea que incluyen: la separación espacial y temporal entre docente y discente, formación mediada apoyada en diferentes tecnologías, comunicación mediada entre el docente y estudiante, la comunicación sincrónica como asincrónica, estudiantes que son de más edad que los del sistema presencial, existencia de una institución que organice la estructura educativa incorporación en la acción educativa de diferentes perfiles como profesores, estudiantes, técnicos de producción de materiales, distribuidores de materiales, formación tutorizada, y comunicación bidireccional, multicódigo y multipersonal.

En esta modalidad de estudio requiere contar con los recursos pedagógicos y tecnológicos idóneos, además de facilitadores del proceso de aprendizaje que dispongan de una variedad de instrumentos para el diseño, la aplicación y evaluación de los recursos virtuales (Jiménez *et al.*, 2017).

2.2 Tutor en línea

El tutor en línea es quien brinda apoyo a los estudiantes, en un espacio real o virtual, para que estos desarrollen sus potencialidades cognitivas en el proceso de aprendizaje, más allá de las habilidades con las que ingresan al proceso educativo (Espinoza y Ricaldi, 2018). Es la persona cuya tarea consiste en adecuar los contenidos del curso a las características y necesidades de cada estudiante (García, 2001 citado en Franco, 2017). Su función es un factor determinante para el éxito en la educación en línea (Cabero, 2006 citado en Fernández *et al.*, 2013).

De acuerdo con Fainholc (2008 citado en Abarca, 2014) la acción tutorial o mediación docente debe aportar conocimientos y experiencias que propicien un ambiente de aprendizaje diversificado detectando dos responsabilidades específicas (1) apoyar al estudiante en su formación para que aprenda a ser autónomo, creativo y responsable de su proceso de aprendizaje e (2) impulsar prácticas educativas innovadoras a través de Internet, mediante las cuales los estudiantes puedan incorporar los recursos tecnológicos que ofrece la web.

Las funciones del tutor en línea son un componente esencial para la efectiva interacción entre el tutor y los estudiantes. García (2006, citado en Abarca, 2014) señala que entre las funciones del tutor la línea se encuentran la disposición permanente de formación, entender la naturaleza de la educación a distancia, desarrollar cursos interactivos que se adapten a las tecnologías, identificar las características de los estudiantes para poder adaptar las estrategias de enseñanza a sus necesidades particulares, y evaluar los logros de los estudiantes.

Llorente (2007), señala que las funciones del tutor en línea pueden enmarcarse en cinco fundamentales: (1) Función académica: guiar el aprendizaje mediante preguntas que fomentan la reflexión y el análisis crítico, además de que el tutor facilita la comprensión de los contenidos y ayuda a los estudiantes a conectar la teoría con la práctica, (2) función técnica: asegurar que los estudiantes comprendan cómo utilizar las herramientas y plataformas tecnológicas del curso, incluyendo ofrecer soporte técnico, gestionar grupos de trabajo y actualizar materiales en el entorno de aprendizaje, (3) función orientadora: proporcionar apoyo y orientación personalizada a los estudiantes, ayudándoles a desarrollar técnicas de estudio efectivas y motivándolos a alcanzar sus objetivos académicos, (4) función social: fomentar un ambiente de colaboración y comunicación entre los estudiantes, que incluye dar la bienvenida a los nuevos participantes, estimular la interacción y el intercambio de ideas, y crear un sentido de comunidad dentro del curso) y (5) función organizativa: planificar y estructurar el curso de manera efectiva, establece el calendario del curso, explica las normas de funcionamiento, coordina el trabajo en grupo, y mantiene comunicación con el equipo docente y organizativo.

2.3 Análisis de datos

De acuerdo con Król y Zdonek (2020) el análisis de datos puede dividirse en 5 categorías: (1) análisis descriptivo que responde a la pregunta ¿Qué ha pasado?, permite comprender y conocer la realidad a través de la caracterización de los datos y la identificación de patrones, (2) análisis de diagnóstico responde a la pregunta ¿Por qué sucedió?, permite detectar regularidades y relaciones cuantitativas entre variables mediante el análisis de datos históricos, (3) análisis predictivo responde a la pregunta ¿Qué sucederá en el futuro?, se enfoca en predecir eventos futuros y tendencias mediante el análisis de datos históricos y actuales, (4) análisis prescriptivo responde a la pregunta ¿Qué acciones deben tomarse?, apoya el proceso de toma de decisiones y, en muchos casos, automatiza las acciones basadas en estas decisiones y (5) análisis cognitivo que utiliza tecnologías de inteligencia artificial y análisis de datos de alto rendimiento para automatizar el proceso de toma de decisiones y aumentar la eficiencia de las decisiones mediante la colaboración con máquinas inteligentes. En la práctica estas categorías coexisten y se complementan (Balali, *et al.*, 2020; Sharma *et al.*, 2022).

2.4 Análisis descriptivo

El análisis descriptivo proporciona información sobre lo que ha sucedido en los procesos de una organización, utiliza datos del pasado para identificar cambios que han ocurrido, explica el uso de una variedad de datos históricos que ayudan a las organizaciones a realizar comparaciones (Król y Zdonek, 2020; Sharma *et al.*, 2022). Analiza los datos sin procesar para sacar conclusiones significativas que son valiosas para las partes interesadas (Sharma *et al.*, 2022). Brinda la capacidad de evaluar las cosas de manera más saludable en cuanto a cómo funcionan los procesos, para verificar si los objetivos se están logrando de manera eficiente, lo que permite a las organizaciones tener un mejor rendimiento (Sharma *et al.*, 2022).

El proceso de análisis de datos descriptivo sigue 5 fases: (1) decidir el punto de referencia para evaluar el rendimiento del sistema basado en análisis, (2) identificar los datos necesarios, (3) recopilar y ordenar los datos para procesarlos, (4) examinar los datos para descubrir patrones y calcular su eficiencia y (5) visualizar los datos presentando el patrón descubierto en forma de gráficos (Sharma *et al.*, 2022).

El análisis descriptivo tiene como ventajas el proporcionar contexto histórico, medir objetivos de la organización, identificar tendencias y luego visualizar patrones para clasificar fortalezas y debilidades de una organización (Sharma *et al.*, 2022). Por otro lado, entre sus limitaciones se encuentra que no puede explicar por qué sucedieron las cosas por lo que debe utilizarse con otros tipos de análisis para tener mejores resultados (Sharma *et al.*, 2022).

3 | METODOLOGÍA

La metodología seguida en este trabajo siguió el ciclo de vida del análisis de datos de seis fases: (1) hacer preguntas, (2) obtener los datos, (3) investigar los datos, (4) preparar los datos y (5) analizar los datos.

A continuación, se describe en que consistió cada etapa.

3.1 Hacer preguntas

En esta fase se trabajó en comprender el reto que había que resolver o la pregunta a responder. Se detectó la necesidad de tomar decisiones basadas en datos para diseñar programas de formación continua que optimicen el desempeño de los tutores y garanticen una experiencia de aprendizaje de calidad. Para ello se plantearon las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la percepción general de los estudiantes sobre el desempeño de los tutores en línea?
2. ¿Qué porcentaje de los tutores en línea logran un 80% de satisfacción en el desempeño de las funciones académica, técnica, orientadora, organizativa y social?

3. ¿Cuál es la función mejor y peor evaluada por los estudiantes?
4. ¿Existen diferencias significativas en la evaluación de las funciones?
5. ¿Cuáles son los ítems mejor y peor evaluados en cada función?
6. ¿Qué funciones son más valoradas por los estudiantes en los tutores en línea con puntajes altos?
7. ¿Qué funciones necesitan mejorarse en los tutores en línea con puntajes bajos?

3.2 Obtener datos

En esta fase se identificaron los datos que se necesitaban para responder a las preguntas de la fase anterior. Se utilizaron los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento de evaluación diseñado para los cursos impartidos en modalidad a distancia en el nivel licenciatura de una universidad mexicana (Vicerrectoría de Docencia, S/F) del periodo primavera 2019.

El instrumento está compuesto por 14 ítems o afirmaciones en el ámbito didáctico asociado a 5 funciones: académica/pedagógica (5 ítems), orientadora (3 ítems), organizativa (2 ítems), social (3 ítems) y técnica (1 ítem). Estas afirmaciones fueron evaluadas utilizando una escala de Likert que va desde “Totalmente en desacuerdo” hasta “Totalmente de acuerdo”.

Función	Ítem
Académica	A1. Proporcionó materiales, ejemplos y/o ejercicios complementarios al material disponible en la plataforma, de haber sido necesario.
	A2. Proporcionó realimentaciones que me sirvieron para hacer ajustes y mejorar
	A3. Las acciones /intervenciones del profesor(a) me ayudaron a mejorar mi aprendizaje en la asignatura
	A4. Informó oportunamente cuando realizó ajustes a los criterios de evaluación
	A5. Respetó los criterios de evaluación acordados/establecidos
Orientadora	O1. Dio solución oportuna a mis dudas
	O2. Sus acciones/intervenciones me motivaron a continuar estudiando
	O3. Me motivó a reflexionar en los temas abordados
Organizativa	Or 1. Me ofreció información significativa en relación a la institución, en caso de ser necesario
	Or 2. Organizó los trabajos grupales, facilitando la interacción
Técnica	T1. Empleó de forma eficiente las herramientas disponibles en plataforma.
Social	S1. Promovió la interacción amable y respetuosa entre los integrantes del grupo
	S2. Animó, reforzó y reconoció mis participaciones
	S3. Promovió la interacción entre el grupo a través de mecanismos adecuados y oportunos

Tabla 1. Ítems de instrumento de evaluación

Fuente: Elaboración propia, de acuerdo con Instrumento de evaluación de la Docencia modalidad a distancia. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Vicerrectoría de Docencia (s.f.)

Para cada ítem, se calculó del porcentaje de aceptación que se obtuvo de dividir las respuestas positivas (cantidad de veces que se eligieron las opciones acuerdo y totalmente de acuerdo) entre el total de las respuestas.

$$\text{Porcentaje de aceptación ítem}_i = \left(\frac{\text{Respuestas positivas}}{\text{Total de respuestas}} \right) \times 100$$

Además, se obtuvo información sobre el tutor que dio seguimiento, nombre de la asignatura, número de estudiantes inscritos y cantidad de evaluaciones realizadas para cada curso.

Los datos reflejan la evaluación de 103 cursos correspondiente a 83 diferentes asignaturas impartidas en contaduría por 75 tutores.

3.3 Investigación de datos

En esta fase se determinó si los datos recopilados estaban completos y si contenían información relevante para responder las preguntas. Se analizó que información específica se utilizaría y cuál era sensible y tendría restricción de acceso para asegurar la confidencialidad de los evaluados.

De igual manera se analizó cuál sería la mejor manera de presentar los datos visualmente.

3.4 Preparación de datos

En esta fase se limpiaron y organizaron los datos. Se realizaron tareas para evitar inconsistencias, rellenar valores que faltaran, cambiar los datos a un formato fácil de trabajar.

De igual forma se resumieron ciertos datos y se agregaron otros como el porcentaje de aceptación para cada una de las funciones del tutor en línea académica, orientadora, organizativa, social y técnica.

$$\begin{aligned} & \text{Porcentaje de aceptación de función}_i \\ &= \frac{\text{porcentaje de aceptación ítem}_{(i,0)} + \dots + \text{porcentaje de aceptación ítem}_{(i,j)}}{\text{Número de ítems en función}_i} \end{aligned}$$

Otro dato que se incorporó fue el promedio de los porcentajes de aceptación de todas las funciones para obtener el porcentaje total de aceptación de las funciones utilizando la siguiente fórmula:

$$\begin{aligned} & \text{Porcentaje total de aceptación de funciones} \\ &= \frac{\text{Porcentaje de aceptación de función}_1 + \dots + \text{Porcentaje de aceptación de función}_5}{5} \end{aligned}$$

Al finalizar el proceso, los datos utilizados para realizar el análisis de datos descriptivo fueron: el identificador del tutor, identificador del curso, número de inscritos, número de evaluaciones respondidas, porcentajes de aceptación para cada uno de los 14 ítems, porcentajes de aceptación para cada una de las cinco funciones y el porcentaje total de aceptación de las funciones.

3.5 Analizar datos.

En esta fase se realizó el análisis de los datos resultantes de la fase anterior, se identificaron patrones, correlaciones y relaciones dentro de un conjunto de datos para extraer inferencias y conclusiones. Se calcularon promedios y conteo de elementos por categorías para examinar tendencias y patrones con apoyo de hojas de cálculo y herramientas de visualización.

3.6 Presentación de resultados

Esta última fase correspondió en la generación de un reporte que mostrara los hallazgos más relevantes que fueran útiles y fáciles de entender por los tomadores de decisiones. Se hizo

En esta fase se utilizaron hojas de cálculo y la herramienta Tableau, que es una plataforma de análisis visual que permite aprovechar al máximo los datos (Tableau, S.F.), el cual a partir de gráficos se logró responder los cuestionamientos del análisis propuesto.

4 | RESULTADOS

A continuación, se presentan los hallazgos del análisis.

La mayoría de los estudiantes mostraron satisfacción con el desempeño de sus tutores. Se detectan dos grupos de tutores diferenciados por la evaluación que reciben. Un grupo obtiene evaluaciones muy altas (95-100%), lo que indica un desempeño excepcional, mientras el otro grupo obtiene evaluaciones moderadamente altas (70-75%) lo que indica un buen desempeño, aunque con áreas de mejora potencial.

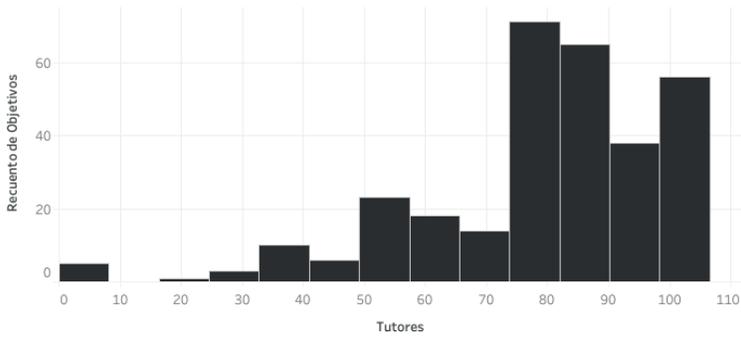


Figura 1. Distribución de porcentaje de aceptación

Fuente: Elaboración propia.

Los porcentajes de aceptación percibidos por los estudiantes en el desempeño de sus tutores en cada función oscilan entre el 70 % y el 80%, lo que sugiere áreas de mejora potencial.

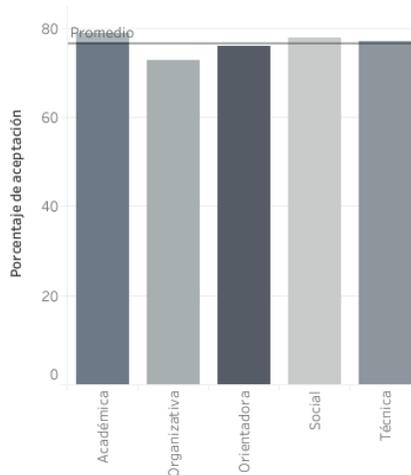


Figura 2. Porcentaje de aceptación por función

Fuente: Elaboración propia.

El 50 % de los tutores son percibidos por los estudiantes con un desempeño medio alto al superar 79% de aceptación. La mayor concentración de tutores se encuentra entre 68% y 89% de aceptación.

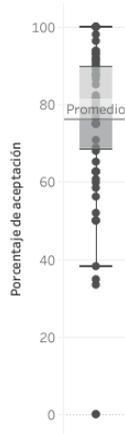


Figura 3. Distribución de porcentajes de aceptación por cuartil

Fuente: Elaboración propia.

Los tutores en línea percibidos por los estudiantes con desempeño excepcional (porcentaje de aceptación mayor a 89.6%) son evaluados positivamente en las 5 funciones superando el 90% de aceptación de los estudiantes. La función organizativa es en la que se percibe menor desempeño si ser relevante la diferencia entre las otras funciones.

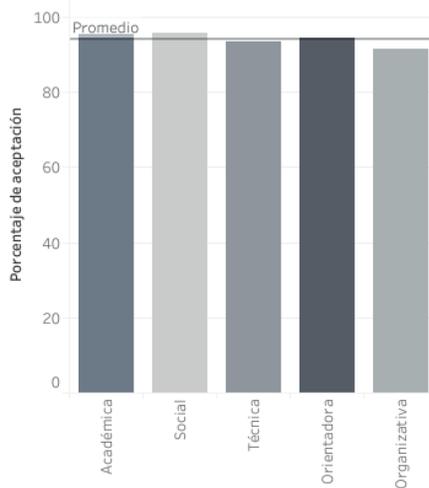


Figura 4. Porcentaje de aceptación por función (tutores con desempeño excepcional)

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, los tutores que percibidos por los estudiantes con desempeño deficiente (porcentaje de aceptación entre 32% y 68%) logran apenas superar el 60 % de aceptación. Las funciones orientadora, organizativa y técnica las que se encuentran por debajo del 60% siendo posibles áreas de mejora potencial.

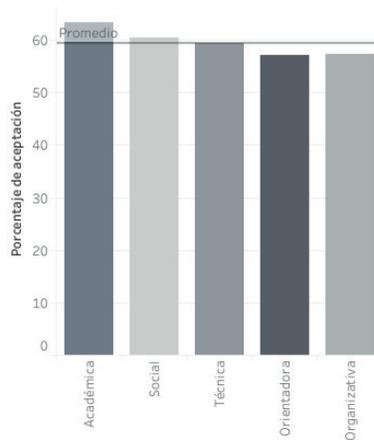


Figura 5. Porcentaje de aceptación por función (tutores con desempeño deficiente)

Fuente: Elaboración propia.

Respecto al análisis de cada uno de los ítems evaluados, los estudiantes perciben un desempeño alto próximo al 80 % en los ítems A1, A4 y A5 de la función académica. Estos ítems están relacionados sobre información específica brindada por el tutor en línea sobre materiales y criterios de evaluación. Los ítems A2 y A3 son áreas mejora potencial al estar por debajo del promedio. Estos ítems se encuentran relacionados con la información proporcionada a un estudiante en relación con sus habilidades o el rendimiento demostrado durante la realización de una tarea, normalmente después de la instrucción.

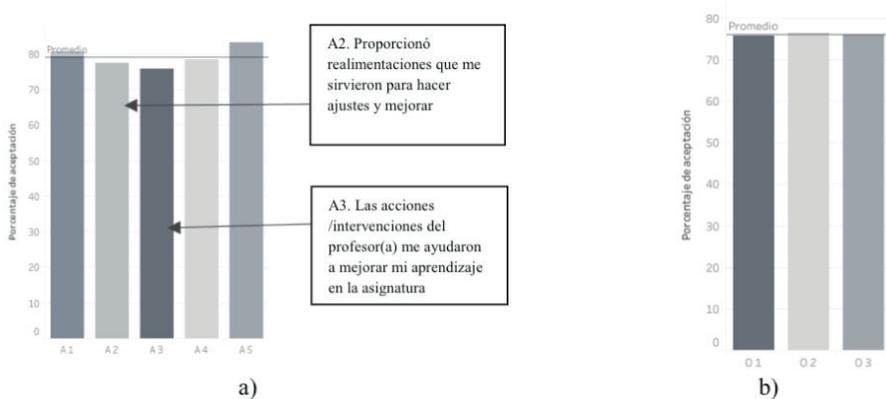


Figura 6. Aceptación por ítem en funciones académica (a) y orientadora (b)

Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes perciben un desempeño moderadamente alto en todos los ítems de la función orientadora O1, O2 y O3 por debajo del 80% que una potencial área de mejora. Los ítems de esta función están estrechamente relacionados con información

proporcionada a un estudiante en relación con sus habilidades o el rendimiento demostrado durante la realización de una tarea.

También, los estudiantes perciben un desempeño moderadamente alto en los ítems Or1 y Or2 de la función organizativa superando el 70% de aceptación. El ítem Or1 está por debajo del 80% y se encuentra relacionado con el uso de estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo.

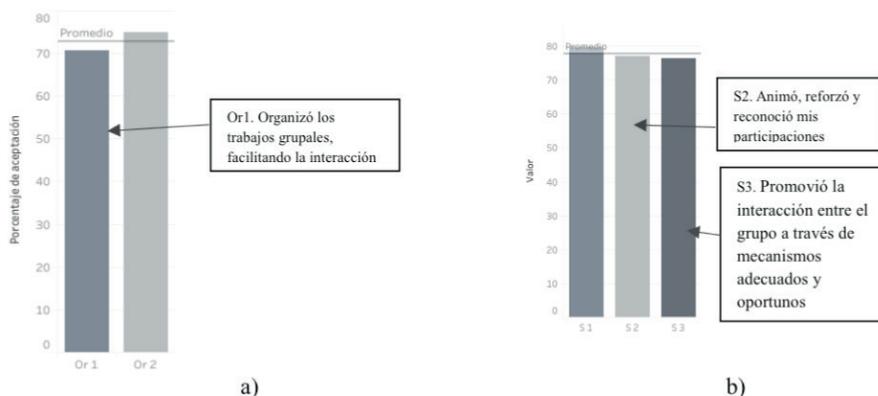


Figura 7. Aceptación por ítem en funciones organizativa (a) y social (b) a) b)

Fuente: Elaboración propia

De igual forma, los estudiantes perciben un menor desempeño por debajo del 70% de aceptación ítems S2 y S3 de la función social. El primero, está relacionado con la información proporcionada a un estudiante en relación con sus habilidades o el rendimiento demostrado durante la realización de una tarea. Los tutores en línea con desempeño excepcional y segundo con el uso de estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo.

A partir de los hallazgos se resalta dos áreas de oportunidad que pueden ser la guía para desarrollar cursos de capacitación que impacten en la calidad y percepción de los estudiantes en el desempeño de sus tutores. La primera con proporcionar estrategias a los tutores para brindar información de calidad en relación con las habilidades o el rendimiento demostrado por los estudiantes durante la realización de una tarea y la segunda sobre estrategias que propicien el trabajo colaborativo y mayor interacción de estudiantes.

5 | CONCLUSIONES.

En este trabajo se propuso un análisis de datos descriptivo para explorar en el desempeño de los tutores en línea, con el objetivo de identificar áreas de mejora y necesidades de capacitación que permitan diseñar programas de formación continua que respondan a las necesidades específicas de cada institución y garanticen una educación

en línea de calidad. El análisis se situó en la evaluación de tutores en línea realizada en el periodo de primavera 2019 por estudiantes de la facultad de contaduría pública de una universidad pública de México.

Se resalta la utilidad del análisis descriptivo para la toma de decisiones basada en datos que permitan a las instituciones tomar acción para mejorar sus procesos académicos y administrativos al detectar fortalezas y áreas de oportunidad.

Aunque las conclusiones pueden no ser generalizables a la situación actual, dado que el contexto de la educación en línea ha podido experimentar cambios significativos, al adoptar un enfoque descriptivo y explorar el desempeño de los tutores en línea en 2019, este trabajo busca sentar las bases para futuras investigaciones con datos más recientes.

Como trabajo futuro, se buscará obtener información actualizada para realizar análisis similares que permitan hacer comparaciones antes y después de aplicar cursos de capacitación.

REFERENCIAS

Abarca, Y. A. (2014). La interacción tutor-estudiante en ámbitos de educación a distancia. *Revista de lenguas modernas*, (20). <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/14984>

Balali, F., Nouri, J., Nasiri, A., Zhao, T. (2020). Data Analytics. En: *Data Intensive Industrial Asset Management*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-35930-0_7

Cabero, J. (2016). La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 8(15):138–147. <http://hdl.handle.net/11441/34247>

Cabero, J. & Llorente, M.C. (2007). La interacción en el aprendizaje en red: uso de herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(2). 97-123. <http://hdl.handle.net/11441/16409>

Domínguez, C., & Marcelo García, C. (2013). Tareas y competencias del tutor online. *Profesorado*, 17(2), 305-325. <http://hdl.handle.net/10481/30021>

Espinoza, E. E. y Ricaldi, M. L. (2018). The tutor in virtual learning environments. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(3), 201-210. <http://ref.scielo.org/g4kkzq>

Fernández, M. Á., Tójar, J. C., y Mena, E. (2013). Evaluación de buenas prácticas de tutorización e-learning. Funciones del teletutor y su papel en la formación. *Revista de Medios y Educación*. *Revista de Medios y Educación*, (43). <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2013.i43.08>

Franco, Y. M. (2017). Rol del tutor en el contexto del aprendizaje virtual. *Revista Científic*, 2(6), 270-285. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.6.14.270-285>

García, F. J. & Seoane, A. M. (2015). Una revisión actualizada del concepto de elearning: décimo aniversario. *Education in the Knowledge Society*, 16(1). 119–144. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=535554757008>

Jiménez, M. Á. F., Rodríguez, E. M., & Hurtado, J. C. T. (2017). Funciones de la tutoría en e-learning: Estudio mixto de los roles del tutor online. *Revista de investigación educativa*, 35(2), 409-426. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.273271>

Król, K., y Zdonek, D. (2020). Analytics maturity models: An overview. *Information*, 11(3), 142. <https://doi.org/10.3390/info11030142>

Llorente, M. D. C. (2007). La tutoría virtual: técnicas, herramientas y estrategias. *Revista Eduweb*, 1(1), 23-38. <https://www.revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/290>

Rahmani, A. M., Groot, W., & Rahmani, H. (2024). Dropout in online higher education: a systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 19. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00450-9>

Sharma, A. K., Sharma, D. M., Purohit, N., Rout, S. K., & Sharma, S. A. (2022). Analytics Techniques: Descriptive Analytics, Predictive Analytics, and Prescriptive Analytics. En P. M. Jeyanthi, T. Choudhury, D. Hack-Polay, T. P. Singh & S. Abujar (Eds.), *Decision Intelligence Analytics and the Implementation of Strategic Business Management* (pp. 1-14). Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-82763-2_1

Tableau. (s.f.). Qué es Tableau. <https://www.tableau.com/es-mx/why-tableau/what-is-tableau>

Velazco, S. Y., Abuchar, A., Castilla, I., and Rivera, K. (2017). e-learning: Rompiendo fronteras. *Redes de Ingeniería*, 91–100. <https://doi.org/10.14483/2248762X.12480>

Vicerrectoría de Docencia. (s.f.). Instrumento de evaluación de la Docencia modalidad a distancia. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. https://repositorio.buap.mx/rdocencia/public/inf_public/2022/0/k-Instrumento-de-Evaluacion-2019-Modalidad-a-Distancia.pdf

Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2021). Quality Teaching in Online Higher Education: The Perspectives of 250 Online Tutors on Technology and Pedagogy. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16(06), 40–56. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i06.20173>

Xavier, M., & Meneses, J. (2020). Dropout in Online Higher Education: A scoping review from 2014 to 2018. Barcelona: eLearn Center, Universitat Oberta de Catalunya. <https://doi.org/10.7238/uoc.dropout.factors.2020>

LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES: UN ANÁLISIS DE SU IMPACTO EN LOS HÁBITOS DE ESTUDIOS POST COVID-19 EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Fecha de recepción: 24/02/2025 Fecha de aceptación: 05/03/2025

María Elena Mamani-Gómez

Facultad de Comunicaciones, Universidad Privada del Norte, Lima, Perú

Luis Enrique Elías Villanueva

Facultad de Comunicaciones, Universidad Privada del Norte, Lima, Perú

Yasmina Riega-Virú

Dirección de investigación, innovación y responsabilidad social, Universidad Privada del Norte, Lima, Perú

Mario Ninaquispe-Soto

Campus Virtual, Universidad Privada del Norte, Lima, Perú

Catherine Salas-Riega

Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima Perú

RESUMEN: El presente estudio identifica como intervienen las competencias emocionales en los hábitos de estudio y sus respectivas dimensiones después de la pandemia. Es un estudio básico de diseño no experimental correlacional, de corte transversal; la muestra no probabilística ascendió a 318 estudiantes

de una universidad privada en Lima, se aplicó la variable *Competencias emocionales*, como independiente además de sus componentes de *adaptabilidad, manejo de estrés, interpersonal y manejo de estado de ánimo*, con su variable dependiente *Hábitos de estudio*, y sus dimensiones; *aprendizaje, preparación de tareas, preparación de evaluaciones, atención de clases y ambientes de estudio*. Encontrando que existe relación entre la variable independiente y la dependiente, además de sus componentes y variables entre sí; a mayor competencia emocionales mejores serán los hábitos de estudio de los universitarios postpandemia. Se concluye que las universidades deberían extender en su malla curricular el curso de competencias emocionales como tal para todo el alumnado, pues, su carecimiento afectaría el aprendizaje autónomo de cada uno de ellos.

KEYWORDS: Competencias emocionales, hábitos de estudio, inteligencia social, enseñanza, TIC

1 | INTRODUCCIÓN

La pandemia de COVID-19 ha tenido un impacto sin precedentes en todo

el mundo, afectando en la mayoría de los aspectos de la vida, incluyendo la educación. El cierre de las escuelas y universidades ha llevado a la necesidad de implementar modalidades de enseñanza a distancia provocando importantes cambios en los hábitos de estudio en los estudiantes universitarios (Chiodini, 2020; Dhingra, 2020); la misma que ha llegado a instaurarse como una nueva modalidad de aprendizaje, pues a la fecha, existen instituciones universitarias que han adaptado de forma complementaria, mixta o total, al aprendizaje en línea (Jayaratne & Moore, 2017). Muchos han tenido que adaptarse a la educación a distancia, que puede ser un desafío para países en desarrollo donde la escasez de recursos tecnológicos es alta; aunado a ello, el estrés y la incertidumbre asociados con la pandemia pudieron afectar la capacidad de los estudiantes para concentrarse y motivarse en sus estudios (Cardona-Arias et al., 2015).

Portillo y otros (2020) han planteado importantes desafíos para los estudiantes universitarios, incluyendo la necesidad de adaptarse a nuevas formas de aprendizaje, manejo de estrés y la ansiedad asociados con la pandemia. En este contexto, las competencias emocionales y los hábitos de estudio se han convertido en temas importantes para la educación universitaria post pandemia (Rosado & Guzman, 2021).

Al respecto, tener competencias emocionales significa poseer diversos conocimientos, habilidades y actitudes relevantes para entender las emociones propias y expresarlas adecuadamente (Rojas et al., 2018). Según Sánchez-Calleja y otros (2016), para que el estudiante sea competente y capaz de asumir retos es necesario incluir en su formación básica las competencias emocionales, tanto intra como interpersonales; dado que adquirirlas requiere de formar hábitos (Ramos & San Andrés, 2019).

Varios estudios han investigado la relación entre las competencias emocionales y el éxito académico en estudiantes universitarios, con resultados mixtos (Aguilar Reyes & Quiñonez Pech, 2022; Arenas et al., 2022; Delgado Coronado, 2022; Erosa et al., 2021; Gaeta et al., 2018; González et al., 2021; Iqbal et al., 2022; Naveros Gonzales, 2022; Ticona et al., 2021, 2021; Vásquez-Pajuelo et al., 2020). En ellos se ha encontrado una correlación entre las competencias emocionales y el éxito académico (Aguilar & Quiñonez, 2022; Rosado & Guzman, 2021), mientras que otros no han encontrado ninguna relación (Cardona-Londoño et al., 2020; Iqbal et al., 2022).

En Perú, la educación universitaria se vio afectada por la pandemia, obligando a las instituciones a adaptarse rápidamente a nuevas formas de enseñanza y aprendizaje; empero, a partir de marzo de 2020, las universidades tuvieron que cerrar sus puertas y continuar con las clases en línea (Figallo et al., 2020).

Como es de verse, en estudios de otros países DeCoito y Estaiteyeh, (2022); Deen y otros (2022) y Lemay y otros (2021) la transición abrupta al aprendizaje puede conllevar incidencia de estrés o ansiedad en los estudiantes y asimismo en profesores universitarios. Al respecto, Blanco y otros (2021) realizaron un estudio en una institución peruana de secundaria en Lima, y encontraron una moderada incidencia de estrés y ansiedad en

los estudiantes postpandemia; sin embargo, la comunidad educativa carece de estudios relacionados al resultado post pandemia en estudiantes universitarios en relación con las competencias emocionales y los hábitos de estudio (Delgado, 2022).

Las competencias emocionales tienen una relación estrecha con el desarrollo del liderazgo directivo, debido a que permite que las personas adopten aptitudes positivas para salir de situaciones difíciles (Gonzales-Sánchez et al., 2022). Si el estado de pandemia afectó la salud mental de los universitarios, es muy probable que sus destrezas de liderazgo directivo se hayan dañado también. El concepto ha ganado cada vez más relevancia y son base para la creación de modelos educativos (Mórtigo & Rincón, 2018). Por eso, es primordial que las universidades se adapten a los cambios ampliando el conocimiento científico y técnico de sus estudiantes en torno a las competencias emocionales (Rojas et al., 2018).

Las competencias emocionales, tales como cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol (Rojas et al., 2018), fomentan las competencias sociales que regulan la conducta ante y con los demás orientadas al logro de objetivos personales y metas comunes, donde confluyen factores como: apoyo, comprensión, entendimiento y empatía (Mórtigo & Rincón, 2018); por ello, Millán-Franco y otros (2021) señalan que la competencia emocional es básica para comprender el bienestar personal.

Ahora bien, ya sea que las competencias, sean personales o sociales, no se presentan de la misma manera en las personas, por lo que es muy útil que los docentes diagnostiquen las competencias emocionales de sus estudiantes para diseñar adecuadamente las actividades académicas (Rojas et al., 2018).

En esa línea, según Bassi y otros (2012), y Farrington y otros (2012), citados por Ortega (2016), enseñar a los alumnos el significado y la trascendencia de las habilidades blandas representa un desafío para los docentes; pues “los maestros no saben enseñar habilidades blandas junto con las habilidades académicas tradicionales y tienen pocos incentivos para hacerlo” (p. 23). Además, la investigación para determinar una metodología para la enseñanza de habilidades blandas es limitada y cambia según la diversidad de contextos, estudiantes y sus necesidades. Por ende, no se puede garantizar que se desarrollen aprendizajes significativos sobre este tema o que las estrategias respondan al nivel cognitivo, social y emocional que presenta el adolescente.

En Perú, para el año 2020, en un estudio del Consorcio de universidades (Universidad del Pacífico, Universidad de Lima, Universidad Cayetano Heredia y la Pontificia Universidad Católica del Perú) se realizó una encuesta en línea a más de 7,500 universitarios entre los 16 y 85 años, en ella el 30% manifestó tener síntomas severos y extremadamente severos de estrés, ansiedad y depresión. Resultado que estaría evidenciando la escasa atención que recibe la formación de habilidades blandas en el sistema educativo; no obstante, requieren ser atendidas, pues, como bien señala Daniel Goleman (2022) la Inteligencia Emocional

pertenece al conjunto de habilidades que permiten identificar y gestionar los sentimientos propios, así como saber actuar y empatizar con quienes el individuo se relaciona.

Al respecto, Guerra-Báez (2019) concuerda con “el concepto de habilidades para la vida propuesto por la World Health Organization, Division of Mental Health (1994)”, el cual las define como “habilidades de carácter socioafectivo necesarias para la interacción con otros y que permiten hacer frente a exigencias y situaciones desafiantes cotidianas”. Asimismo, la autora precisa que las habilidades blandas incluyen a las habilidades para aprender, analizar, gestionar el tiempo e innovar, así como de las habilidades sociales. Su estudio las clasifica en habilidades interpersonales, habilidades cognitivas y habilidades para el control emocional.

Goleman (2006) expresándose en la ciencia de las relaciones humanas; desarrolla el concepto de la inteligencia social, que incluye actitudes no cognitivas, como cierto grado de sensibilidad (por parte de quienes conforman un grupo de personas) originaria del propio individuo y de su entorno; la cual se usaría en una clase presencial para detectar ciertos hábitos de estudios y competencias emocionales de los estudiantes, sin embargo, por el contexto de pandemia es una situación que no se pudo desarrollar con normalidad, en consecuencia (postpandemia), la carencia de actividad social del estudiante se vería menguada.

De lo expuesto, surge como interrogante *¿cuál es el impacto de las competencias emocionales en los hábitos de estudio post pandemia por COVID-19 en estudiantes Universitarios?*

1.1 Antecedentes de la investigación

Para dar respuesta a la interrogante formuladas, se realizó una revisión de la literatura, encontrando estudios previos respecto de las competencias emocionales y sus componentes (intrapersonal, adaptabilidad, manejo de estrés, estados de ánimo) hábitos de estudio (aprendizaje, preparación de tareas, preparación de evaluaciones, atención de clases y los ambientes de estudio) así como la inteligencia emocional y social; de los cuales, los más adecuados al tema en estudio, se presentan a continuación:

Estudios sobre competencias emocionales

Las habilidades que desarrollan las competencias emocionales, incluyen a las capacidades relacionadas con el manejo, comprensión de las emociones propias y de los demás, permitiendo a una persona reconocer, comprender y regular sus propias emociones de manera efectiva, así como entender las emociones de los demás y mantener relaciones interpersonales saludables; en tanto que estas son fundamentales para el bienestar emocional, el desarrollo personal, las habilidades sociales en la vida cotidiana y en el ámbito laboral (Bisquerra Alzina & Escoda, 2007). El presente estudio ha detectado dimensiones

que conciertan a la misma, entre ellos componentes *interpersonales, de adaptabilidad, de manejo de estrés y manejo de estado de ánimo*.

Salovey y Sluyter (1997) presentan un listado de habilidades desarrolladas propias de las competencias emocionales, entre ellas *“la conciencia del propio estado emocional”* la cual implica la capacidad de reconocer y comprender las emociones que se están experimentando en un momento dado. A un nivel más desarrollado, esto incluye la toma de conciencia de que uno podría no estar plenamente consciente de sus propios sentimientos debido a la inatención selectiva o a procesos mentales inconscientes. Es decir, ser capaz de identificar emociones diversas que pueden estar presentes simultáneamente. En un nivel más maduro, se reconoce que los propios sentimientos pueden no ser completamente evidentes debido a la falta de atención consciente o a patrones inconscientes; siendo consecuencia directa del manejo de estado de ánimo.

Vicuña y Vera (2013), analizan la adaptabilidad de los estudiantes universitarios; quienes pertenecían a nuevo ingreso del programa de educación, tenían una tendencia baja para adaptar sus emociones al precepto de alcanzar sus metas, poniendo en evidencia la necesidad de prever el área de las competencias emocionales en las mallas curriculares, trabajando así el carácter negativo que pueda tener un estudiante universitario; quien podría ver afectado sus estudios por este motivo.

Sáinz y otros (2012), analizaron el manejo del estrés entre grupos de alumnos superdotados y otro grupo de medias habilidades, encontrando que, la autopercepción en los estudiantes inteligentes es mayor, debido a que la comprensión de las cosas y las herramientas pensativas para resolver problemas están desarrolladas con mayor amplitud; afrontando situaciones estresantes sin rabietas y de la mejor manera.

Gómez-Gómez y otros (2022), realizaron un estudio en el que pudieron analizar el estado de ánimo de los estudiantes universitarios del grado de educación, respecto de las actividades académicas y no académicas realizadas por estos, durante la etapa de confinamiento y aprendizaje virtual, encontraron que, para ambos momentos, las cifras son críticas, considerando que en dicho estudio los factores que impactan al estado de ánimo fueron la actitud, la dedicación al trabajo y el estrés; el alumnado recayó gravemente.

Estudios sobre hábitos de estudio

Los hábitos de estudio son prácticas y rutinas que las personas emplean para organizar su tiempo, concentrarse en el aprendizaje y mejorar su rendimiento académico; incluyen diversas estrategias y comportamientos que facilitan la adquisición de conocimientos de manera más efectiva y eficiente. Algunos ejemplos de hábitos de estudio son el aprendizaje autónomo, la preparación de tareas, la preparación de evaluaciones, atención de clases y ambientes de estudios, estos hábitos contribuyen a mejorar el proceso de estudio y potenciar el rendimiento académico a largo plazo.

Valle (2010), explica que la pasividad de los estudiantes universitarios de los primeros ciclos muestran, sería la puerta a un minúsculo esfuerzo por aprender, lo que dificulta en estos nuevos tiempos la autonomía y acción independiente por su aprendizaje; sin embargo, no serían suficientes el mejor de los esfuerzos, ni el más alto grado de responsabilidad, si es que las competencias mínimas requeridas sean tales para el aprendizaje autónomo; consecuentemente bajo esta insuficiencia, los alumnos carecerían de reflexión; disminuyendo gravemente su hábito de aprendizaje.

Gaeta y otros (2018), en una investigación con 1665 participantes de licenciatura de los últimos semestres en diferentes universidades de México; respecto de la autoeficacia de manejar situaciones estresantes, encontraron que el enojo, miedo y desinterés es más alto que los niveles de autoeficacia y autorregulación del aprendizaje, todo ello durante el contexto del virus por Covid-19; teniendo en cuenta que, la relación de ambas incide directamente en la preparación de tareas y evaluaciones, siendo actividades que prepara el estudiante.

En relación con la atención en clases virtuales, Lovón (2021), en su estudio realizado a cuarenta estudiantes del ciclo 2020-2 en una Universidad de Lima, sobre la importancia de las pausas activas durante las clases virtuales en el contexto de pandemia, encontró que el 90% de los encuestados indica haber tenido sobrecarga académica, incluso después, presentaron episodios de estrés, ansiedad y cansancio; y Andrade y Guerrero (2021) en una muestra de 217 estudiantes de psicopedagogía; encontraron que los participantes perciben que la cesión de conocimientos que el docente transmite a través de la plataforma virtual dificultad su aprendizaje, también indican haber tenido problemas con su plataforma virtual; como por ejemplo, que el sistema se cuelga, o simplemente no se encuentra operativa; situación que influye directamente en la atención que puedan realizar a sus clases virtuales. y esto se puede interpretar en el medio usado para que el conocimiento deba ser transmitido. Aguilera (2012) hace énfasis en la importancia de los estilos de enseñanza docente para lograr captar la atención de los estudiantes universitarios, a través de los diferentes estilos de aprendizaje, mientras que Esquivel y Rosas (2018) precisa que la presencia de comportamientos positivos por parte del docente aumenta el nivel de disfrute de los estudiantes y disminuye el aburrimiento durante el proceso de aprendizaje.

De los ambientes de estudio, Navaridas y Jiménez (2016) realizó una encuesta a 908 estudiantes universitarios en Rioja, donde se concluyó que estos valoran más el estudio individual y las explicaciones del profesor como los ambientes más eficaces para alcanzar los objetivos de aprendizaje universitario; lo que ameritaría cierto grado de presencialidad.

Inteligencia emocional y social

Iqbal y otros (2022) investigaron a un grupo de universitarios inscritos en cursos de aprendizaje mixto en la provincia de Hunan, obtuvieron entre sus resultados que la

inteligencia emocional incluida la auto conciencia, la automotivación, y la regulación de emociones, les ayuda a desarrollar hábitos de estudio con mayor eficacia. Por su parte, el estudio de Erosa y otros (2021) sobre los ambientes de estudio, encontraron que los estudiantes no estarían recibiendo educación de calidad, pues, en algunos casos dependerían de sus propios recursos, debido a la adecuación de la nueva modalidad virtual, incluyendo el rigor y la exigencia educativa se vería directamente afectada.

De la inteligencia social; la mentalidad optimista hacia la adopción de esta novedosa visión del conocimiento se vuelve esencial, ya que, según indica Pavón (2003), nuestra capacidad para educarnos aumenta cuando nos comprometemos con la acción, y este aumento se produce si, en primer lugar, está vinculada a nuestros intereses y preocupaciones, en segundo lugar, si el individuo se implica en procedimientos de naturaleza investigativa que den lugar a una reflexión posterior y, como resultado, desencadenen una consecuencia.

1.2 Teorías de las competencias emocionales

En los últimos años el ámbito de la Inteligencia Emocional ha despertado real interés en razón con su relevancia en el contexto educativo, especialmente, su impacto como factor terminante del éxito académico y la adaptación social de los estudiantes. Es innegable la importancia de la cognición en el desempeño estudiantil, sin embargo, estudios empíricos han comprobado que esta no es suficiente y que las competencias emocionales influyen tanto en el rendimiento académico como en el ámbito social (Suberviola-Ovejas, 2011).

Goleman (1996), argumenta que las habilidades emocionales son una habilidad principal influye en el nivel de destreza que logramos en todas nuestras demás potestades, incluyendo la inteligencia como tal; aquellas personas que han desarrollado de manera adecuada estas habilidades emocionales tienden a experimentar mayor satisfacción, ser más eficaces y tener un dominio sobre los hábitos mentales que determinan su productividad. En contraste, quienes no pueden controlar su vida emocional se enfrentan a luchas internas constantes que menguan su capacidad de trabajo, en consecuencia, no logran pensar con claridad.

1.3 Teorías de los hábitos de estudio

La teoría del aprendizaje autorregulado explica que el estudiante se traza objetivos académicos para alcanzar metas luego de haber identificado qué capacidades necesita para desarrollarse; para lo cual, la motivación es fundamental; en tanto que le generará el deseo de adquirir un nuevo aprendizaje (Zimmerman, 1990); en ese sentido, de acuerdo con la teoría de la cognición social, propuesta por (Bandura, 1993) las personas desarrollan una motivación externa, la cual, sirve de base al desarrollo de la inteligencia emocional (Goleman, 1996) en tanto que; respecto del primero por aprobación social, la mejora del

status o ganancia material; mientras que por el segundo, los estudiantes son motivados por un sentido de autorrealización o autoestima; en consecuencia, ya sea por separado o en conjunción de ambas teorías el estudiante inspirado recurrirá a estrategias para conocer aquello que desconoce, por lo que, como parte de su estrategia para lograr el aprendizaje autorregulado, utilizará mecanismos como la preparación de tareas y evaluaciones, siendo parte de las actividades auto diseñadas por ellos para promover su autoobservación, autoevaluación y autopercepción, respecto de su conocimiento.

De la preparación de tareas y evaluaciones, Montes y otros (2005) citando a Winne (2001 con su modelo de aprendizaje autorregulado y constructivista, plantea cuatro fases (definición de tareas, establecimiento de metas y planificación, implementar tácticas, adaptando metacognición), que aplica a su propio estudio; concluyó que, en las primeras dos fases, los estudiantes presentan el nivel de desempeño más bajo; sin embargo en la fase tercera y cuarta los estudiantes obtuvieron un resultado significativamente óptimo, encontrando que, si los estudiantes universitarios no tenían claridad en la tarea a desarrollar, no podrían organizar una secuencia organizada del estudio. Por otro lado, Yániz (2004), explica la importancia de la preparación en las tareas, siendo que si el estudiante no cuenta con las capacidades emocionales para responder a estas, no será posible reforzar con éxito competencias entorno a su especialidad por medio de la preparación de tareas y evaluaciones; lo que tendrá como consecuencia frustración y estrés.

1.4 Teoría del aprendizaje

De las teorías del aprendizaje, Eggen y otros (1999) desarrollan desde una visión constructivista el modelo inductivo del aprendizaje, donde se fomenta el razonamiento crítico, usando como guía principal al profesor; basada en la idea de que los alumnos cimenten una comprensión del mundo propia. Modelo en el que la virtualidad ha surtido cambios directos, siendo que, el personaje líder que dirige el proceso (profesor) ha quedado desfasado, en el sentido que los alumnos, siendo autónomos en su proceso de aprendizaje, deben disponer de dicho razonamiento para el avance de sus clases virtuales.

2 | METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca en un estudio básico de diseño no experimental correlacional, de corte transversal. La población estuvo integrada por 839 estudiantes de una universidad privada de Lima; la muestra no probabilística por conveniencia ascendió a 318 estudiantes universitarios

Se realizó la búsqueda de información en bases de datos especializadas tales como Scopus, Wos y Scielo, para el análisis de las variables de estudio, las que fueron medidas mediante la recolección de datos, a través de dos cuestionarios como instrumentos de recolección. El primero se aplicó a la variable *Competencias Emocionales (variable*

independiente VI), y a sus dimensiones: componente interpersonal, componente de adaptabilidad, componente de manejo de estrés, y componente de manejo de estado de ánimo en general; constó de 121 ítems medidos en escala de Likert con cinco categorías. El segundo se aplicó a la variable *Hábitos de Estudio (variable dependiente VD)*; y a sus dimensiones: aprendizaje, preparación de tareas, preparación de evaluaciones, atención de clases, y ambientes de estudio; constó de 53 ítems medidos en escala de Likert con cinco categorías.

La recolección de datos se realizó a través de formulario Google; para este fin, se envió a los estudiantes el enlace de cada cuestionario. Los datos recolectados fueron procesados y permitió medir las variables y sus respectivas dimensiones haciendo uso del software estadístico SPSS versión 25.

El estudio tiene por objetivo indagar el impacto de las competencias emocionales en los hábitos de estudios post pandemia por COVID-19 en estudiantes universitarios. Su aporte es significativo y puede ser aplicado en diversas áreas relacionadas con las ramas interdisciplinarias de la psicología y la educación superior. De su contribución primigenia, este estudio aumenta los conocimientos en el sector de la educación superior durante la transición hacia el aprendizaje en línea. En segundo lugar, este estudio intenta establecer empíricamente si existe o no una relación entre las competencias emocionales y los hábitos de estudio postpandemia. En tercer lugar, los resultados de esta investigación podrían ser de gran utilidad para los docentes, orientadores y padres de familia, para brindar apoyo emocional y académico a los estudiantes universitarios en el proceso de adaptación a los cambios en su entorno educativo y social.

3 I RESULTADOS

En la tabla 1, se muestra la confiabilidad de los instrumentos aplicados al estudio, cuyas magnitudes de los estadísticos Alfa de Cronbach representan valores muy altos mayores a 0.7 (Bland y Altman, 1997).

Variable	ítems	Alfa de Cronbach
VI: Competencias Emocionales	121	0.967
VD: Hábitos de Estudio	53	0.865

Tabla 1. Confiabilidad de Instrumentos

El objetivo general del estudio fue establecido como: *determinar el impacto del nivel de las competencias emocionales (VI) en los hábitos de estudios (VD) post pandemia por COVID-19 en estudiantes Universitarios*. Para el contraste de las hipótesis se tomó en cuenta la naturaleza cualitativa y ordinal de las variables. Por tanto, para conocer el grado de relación entre estas, se utilizó el coeficiente de correlación ordinal de Spearman,

que mide el grado de correspondencia que existe entre los rangos que se asignan a los valores de las variables analizadas; considerando además que la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para las variables y las dimensiones de la variable dependiente (hábitos de estudio), arrojan valores de significancia $p\text{-value} = 0 < 0.05$, lo que significa que los datos no siguen una distribución normal, justifica el uso del coeficiente de Spearman para el análisis correlacional.

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
VI: Competencias emocionales	,464	318	,000
D1D: Aprendizaje	,476	318	,000
D2D: Preparación de tareas	,488	318	,000
D3D: Preparación de evaluaciones	,416	318	,000
D4D: Atención de clases	,483	318	,000
D5D: Ambientes de estudio	,435	318	,000
VD: Hábitos de estudios	,339	318	,000

Tabla 2. Normalidad de datos

La hipótesis general del estudio se plantea como: “El nivel de las competencias emocionales impacta significativamente en los hábitos de estudios post pandemia por COVID-19 en estudiantes Universitarios”, en tal sentido, en la tabla 3 se presenta la correlación entre las variables de estudio.

			VI	VD
Rho de Spearman	VI	Coeficiente de correlación	1,000	,159**
		Sig. (bilateral)	.	,004
		N	318	318
	VD	Coeficiente de correlación	,159**	1,000
		Sig. (bilateral)	,004	.
		N	318	318

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

Tabla 3. Correlación entre las Competencias Emocionales (VI) y los Hábitos de Estudio (VD) de estudiantes Universitarios

La tabla 3 muestra la existencia de correlación positiva de 0,159 y significativa a un nivel de 0,01 (significancia $p\text{-value} = 0.004 < 0.01$). Este resultado evidencia una asociación conjunta de ambas variables; es decir, en la medida en que las competencias emocionales se logran, los hábitos de estudio de los estudiantes mejorarán.

		Aprendizaje D1D	Preparación de tareas D2D	Preparación de evaluaciones D3D	Atención de clases D4D	Ambientes de estudio D5D
Rho de Spearman	VI					
	Coefficiente de correlación	,142 [*]	,155 ^{**}	-,129 [*]	-,146 ^{**}	,110 [*]
	Sig. (bilateral)	0.011	0.006	0.022	0.009	0.050
N		318	318	318	318	318

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

Tabla 4. Correlación entre las Competencias Emocionales (VI) y las dimensiones de la variable, Hábitos de Estudio (VD) de estudiantes Universitarios

La tabla 4 muestra la correlación existente entre la variable independiente *Competencias Emocionales* y las dimensiones de la variable dependiente *Hábitos de Estudio*; evidenciándose una correlación positiva de la variable independiente con las dimensiones *Aprendizaje D1D*, *Preparación de Tareas D2D* y *Ambientes de Estudio D5D*, cuyos valores de significancia p-value son menores a 0.01. Esta evidencia indica que las *Competencias Emocionales* de los estudiantes influyen positiva y significativamente sobre estas dimensiones, por tanto, es importante mantener un buen nivel de los componentes asociados a las *Competencias Emocionales*.

Sobre las dimensiones *Preparación de Evaluaciones D3D* y *Atención de Clases*, se evidencian coeficientes de correlación significativa negativa ($p\text{-value} < 0.01$) con la variable independiente *Competencias Emocionales VI*; esto muestra una oportunidad de mejora sobre la ejecución de los componentes de la VI, de modo tal que se generen resultados positivos y adecuados sobre estas dimensiones.

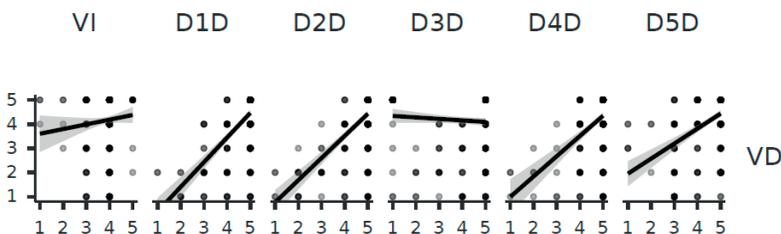


Fig.1 Correlación entre las Variable Independiente y la Variable Dependiente con sus dimensiones

		D1D Aprendizaje	D2D Preparación de tareas	D3D Preparación de evaluaciones	D4D Atención de clases	D5D Ambientes de estudio
D1I: Componente intrapersonal	Coeficiente de correlación	-0.065	-0.011	-0.096	-0.023	0.080
	Sig. (bilateral)	0.244	0.844	0.086	0.685	0.157
D2I: Componente interpersonalD2I	Coeficiente de correlación	-0.028	0.033	-0.068	-0.060	-0.019
	Sig. (bilateral)	0.625	0.557	0.224	0.286	0.730
D3I: Componente de adaptabilidad	Coeficiente de correlación	0.043	0.033	-0.016	-0.029	,164**
	Sig. (bilateral)	0.443	0.557	0.774	0.612	0.003
D4I: Componente del manejo de estrés	Coeficiente de correlación	0.085	,117*	-,227**	-0.030	0.101
	Sig. (bilateral)	0.128	0.037	0.000	0.591	0.072
D5I: Componente del estado de ánimo en general	Coeficiente de correlación	0.059	,123*	-0.086	-0.049	0.019
	Sig. (bilateral)	0.293	0.029	0.126	0.380	0.740

Tabla 5. Correlación entre las Dimensiones de la Variable Independiente (Competencias Emocionales) y las Dimensiones de la Variable Dependiente (Hábitos de Estudio)

La tabla 5 muestra la correlación existente entre las dimensiones de la variable Competencias Emocionales y las dimensiones de la variable Hábitos de Estudio; se identifica una correlación alta positiva ($p\text{-value } 0.003 < 0.01$) entre el Componente de adaptabilidad (D3I) y los Ambientes de Estudio (D5D); una correlación media positiva ($p\text{-value } 0.029 < 0.05$) entre el Componente del estado de ánimo (D5I) y la Preparación de tareas (D2D); y una correlación negativa ($p\text{-value } 0.000 < 0.01$) entre el Componente de manejo de estrés (D4I) y la Preparación de evaluaciones.

Estos indicadores muestran la importancia de trabajar articuladamente entre los componentes de las competencias emocionales con los hábitos de estudio, para evitar sesgos en el comportamiento de los hábitos de estudio, que dificulten el logro del aprendizaje y del proceso que esto implica.

4 | DISCUSIÓN

4.1 Relación entre las competencias emocionales y los hábitos de estudio postpandemia.

En la tabla 1, los instrumentos utilizados en el estudio han demostrado que existe un grado de confiabilidad en los resultados, lo que implica que los datos obtenidos son consistentes y reproducibles, confirmando la relación de impacto existente entre las variables, siendo este, positivo o negativo (Corral, 2009).

El coeficiente de Spearman se utiliza comúnmente en ciencias sociales y en estudios que no tienen una distribución normal. El coeficiente puede tener un valor entre -1 y 1, donde -1 indica una correlación negativa perfecta (a medida que una variable aumenta, la otra disminuye), 0 indica que no hay correlación y 1 indica una correlación positiva perfecta; es decir, a medida que una variable aumenta, la otra también aumenta (Martínez et al., 2009).

La prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov es una prueba estadística utilizada para determinar si un conjunto de datos sigue una distribución normal, si el valor “p” asociado con la prueba es menor que un nivel de significancia predefinido, se rechaza la hipótesis nula de que los datos siguen una distribución normal (Tapia y Cevallos, 2021).

Al respecto, la tabla 2 indica la existencia de un valor “menor que”, por tanto, se comprueba que los datos no siguen una distribución normal, como resultado, la tabla en referencia utiliza como variable independiente “Competencias emocionales” y se constituyen las dimensiones: *aprendizaje, preparación de tareas, preparación de evaluaciones, atención de clases, ambientes de estudio* de la variable dependiente hábitos de estudio; confirmando el grado de relación entre ambas para desarrollar los resultados y analizar el impacto.

4.2 Importancia de las competencias emocionales para el proceso de adaptación al cambio de los estudiantes en su entorno educativo y social.

En la tabla 3, existen resultados positivos en relación con las *Competencias Emocionales*, aplicadas a los *hábitos de estudio*, que, en yuxtaposición confirman la existencia de un impacto efectivo en los alumnos, infiriendo que, a mejor estado de las competencias emocionales, los hábitos de estudio aumentarán de manera satisfactoria.

En la tabla 4, se interpretan los resultados obtenidos, donde se correlaciona la variable independiente (Competencias emocionales) y las dimensiones de la variable dependiente hábitos de estudio, al respecto, la dimensión D1D (aprendizaje), indica una correlación positiva perfecta, pues a medida que las competencias emocionales aumentan el aprendizaje también lo hará, lo que concuerda con el estudio de Iqbal y otros (2022), que indica que, en la inteligencia emocional están incluidas la autoconciencia, la automotivación y la regulación de emociones que fomenta los hábitos de estudio, hecho respaldado por la teoría del aprendizaje (Eggen et al., 1999), basada en la idea de que los alumnos

cimenten una comprensión de conocimiento propia debido a la autonomía en su proceso de aprendizaje virtual.

En la preparación de tareas, los resultados indican una relación de correspondencia, ya que si la variable independiente aumenta esta dimensión también lo hará, en relación con la teoría de Montes y otros (2005), con su modelo de aprendizaje autorregulado y constructivista, donde plantea cuatro fases, siendo las dos últimas, implementar tácticas y adaptando metacognición, los estudiantes de su estudio obtuvieron un resultado óptimo. Sin embargo, Gaeta y otros (2018), encontraron que los niveles de estrés en su estudio son más altos que los niveles de autoeficacia y autorregulación, lo que dificultaría la preparación de tareas, este resultado concuerda con lo encontrado por Zimmendar (1990) y Yániz (2004) de que la preparación de tareas puede afectar el bienestar emocional de los estudiantes; si un estudiante tiene dificultades para completar tareas o se siente abrumado por la carga de trabajo, puede experimentar estrés y ansiedad. En el caso de la preparación de evaluaciones, los resultados indican que a mayor grado de competencias emocionales, menor será la facultad para la preparación de los estudiantes ante sus evaluaciones; la teoría de Montes y otros (2005) dice que en la dos primeras fases (definición de tareas y establecimiento de metas y planificación) los estudiantes representan el nivel de desempeño como el más bajo, lo que este estudio encuentra es una relación respecto de ambos sentidos, pues la teoría antes mencionada considera a la preparación de tareas y evaluaciones en una sola categoría cuando en el presente estudio se han desarrollado por separado, sin embargo, la división de las cuatro fases sería concordantes con los resultados que se presentan, entendiendo que las dos primeras fases son equivalentes a la preparación de evaluaciones, y las dos últimas a la preparación de tareas, respectivamente en la primera las competencias emocionales son efectivas para el hábito de estudio D2D, pero negativas para el hábito de estudio D3D.

Los resultados demuestran que la atención a clases por parte de los estudiantes disminuye en medida que las competencias emocionales aumentan; al respecto Esquivel y Rosas (2018), indican que los comportamientos positivos por parte del docente aumenta el nivel de disfrute de los estudiantes, lo que este estudio permite inferir es que a falta de un docente en los cursos virtuales con estas características (o cursos asincrónicos donde el medio de aprendizaje es extemporáneo); considerando anteriormente que las competencias emocionales permiten que las personas adopten actitudes positivas, es consecuencia de este efecto; otro motivo de interpretación para este resultado sería analizar la eficacia de la plataforma virtual utilizada, pues, en el estudio de Andrade y Guerrero (2021) los estudiantes no critican el conocimiento transmitido ni quien lo transmite, si no cuestionan el medio por el cual ese conocimiento llega a ellos, incluso llegaron a mencionar que la plataforma virtual con la que estudian, suele presentar fallas.

A medida que las competencias emocionales aumentan, los ambientes de estudio responden de la misma manera, resulta que no responde a los antecedentes ni a la teoría

descrita, pues, Erosa y otros (2021) indican que los recursos de los estudiantes para adecuarse a la modalidad virtual, son carentes, en el mismo sentido Navaridas y Jiménez (2016) dicen que los estudiantes valoran un estudio individual hacia cada uno, así como la retroalimentación que el docente les pueda brindar; contraponiéndose a los resultados en este estudio, infiriendo que la contradicción se debe a que los alumnos son de una universidad privada, en el que la mayoría cuenta con los ambientes de estudio necesarios para realizar dicha actividad, reafirmando también la buena calidad docente, y el resultado post pandemia positivo, debido a que el primer estudio es durante la pandemia y el segundo antes que esta.

4.3 Impacto de las competencias emocionales y sus componentes, respecto de los hábitos de estudio y sus dimensiones

En la tabla 5 se identificó que a mayor adaptabilidad mejor ambiente de estudio, al respecto Navaridas y Jiménez (2016), encontraron que los estudiantes valoran mucho el ambiente que se le ha propiciado para el estudio, esto quiere decir su entorno, ya sean las explicaciones del profesor y su propio avance en casa; sin embargo, respecto de la adaptabilidad el estudio de Vicuña y Vera (2013), encontró una tendencia baja a la adaptabilidad en referencia específica a los alumnos de primer año, siendo que la correlación entre ambas es una correlación positiva perfecta, la población estudiada en este trabajo tiene altos grados de adaptabilidad lo que ha logrado que su ambiente de estudio sea bueno y contribuya a su aprendizaje constante, sin embargo, se deja a materia de estudio futuro analizar específicamente a los alumnos de primer año.

A medida que una variable aumenta la otra también aumenta; entre el componente del estado de ánimo y preparación de tareas el estudio de Gómez-Gómez y otros (2022), indican que la actitud, de dedicación al trabajo y el estrés han aumentado considerablemente en el estudiante universitario, causando que su estado de ánimo sea bajo, el decaimiento y mal rendimiento académico, lo que ratifica el estudio de Gaeta y otros (2018), quien explica que la exposición de situaciones estresantes, dificulta la preparación de tareas, por lo que si el estado de ánimo de los estudiantes es bajo, la calidad respeto de las preparación de tareas irá por ese camino, resultado que concuerda con este estudio.

A medida que una disminuye la otra aumenta; manejo de estrés y preparación de evaluaciones, respecto de este punto Sáinz y otros (2012), explica que los estudiantes superdotados, a menor estrés corresponderían a una mejor preparación de evaluaciones, sin embargo también explica que los estudiantes de inteligencia media, si suelen tener el peor manejo de estrés lo que correspondería a una mala presentación de la preparación de las evaluaciones; de la misma forma para el manejo de estrés y preparación de tareas.

5 | CONCLUSIONES

Se ha demostrado la existencia de una relación entre los hábitos de estudios y las competencias emocionales, además de identificar que la inteligencia social es fundamental para desarrollar conocimiento nuevo; lo que debería adecuarse a las nuevas formas de aprendizaje, en referencia al desarrollo de tecnologías usadas en el contexto educativo, siendo que las mismas han logrado reabrir las aulas de una manera novedosa, lo que debería tener como consecuencia cambiar también las dinámicas de formación universitaria.

La mayoría de estudios encontrados (Arenas et al., 2022; Cardona-Londoño et al., 2020; Chiodini, 2020; DeCoito & Estaiteyeh, 2022; Deen et al., 2022; Dhingra, 2020; Figallo et al., 2020; Gaeta et al., 2018; Gonzales-Sánchez et al., 2022) han analizado estas variables durante la pandemia, lo que tendría gran valor en el sentido al cambio brusco que la educación universitaria como tal tuvo que recurrir para no interrumpir los estudios de su alumnado; sin embargo, la información en correspondencia a los resultados de este estudio es escasa; pues, analizar el después de la pandemia, no ha logrado ser de mayor interés, dejando entre ver que, al obtener un resultado (cualquiera que fuese) y las cosas siguen “funcionando” (ya sea para bien o para mal) sirve; dejando claro, como ejemplo que el aprendizaje autónomo al que los estudiantes universitarios deben recurrir de ahora en adelante para realizar sus estudios no es materia de importancia para las universidades que desarrollan las clases, y esta afirmación no es una mera creencia, sino el resultado de que algunos artículos incluso han llegado a la conclusión de solicitar se programe en la malla curricular de manera urgente, en la materia de competencias emocionales .

En conclusión, desde la postura del docente, se espera con ansias la contribución de este material a las instituciones que forjan a los profesionales del futuro día con día, proveyendo de lo que encontramos en este estudio escasea, y asegurar que la gran información constante que ahora se obtiene fácilmente en línea por infinidad de medios, se reflexione, asimile por el universitario y finalmente se convierta en conocimiento, el cual, tendrá como objetivo, contribuir no solo a su vida profesional sino también a la sociedad (Aguilera, 2012; Andrade & Guerrero, 2021; Valle, 2010).

REFERENCIAS

Aguilar Reyes, J. A., & Quiñonez Pech, S. H. (2022). Repercusiones de la pandemia: La inteligencia emocional como factor del desempeño universitario en entornos virtuales. *Antrópica. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 8(15), Article 15.

Aguilera, E. P. (2012). Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 5(10), Article 10. <https://doi.org/10.55777/rea.v5i10.962>

Andrade, J., & Guerrero, C. (2021). *La atención selectiva y su relación con el aprendizaje virtual en estudiantes universitarios de la carrera de psicopedagogía* [Bachelor Thesis, Carrera de Psicopedagogía]. <https://repositorio.uta.edu.ec:8443/jspui/handle/123456789/33895>

- Arenas, G., Robles, A. L., López, O., Olvera, J., & Ortega, L. V. (2022). Alteraciones emocionales y físicas en estudiantes universitarios ante el distanciamiento social por COVID 19. *Alternativas Psicología*, 48, 1-12.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bisquerra Alzina, R., & Escoda, N. P. (2007). *Las competencias emocionales*. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Bland, J. M., & Altman, D. G. (1997). Statistics notes: Cronbach's alpha. *BMJ*, 314(7080), 572. <https://doi.org/10.1136/bmj.314.7080.572>
- Cardona-Arias, J. A., Perez-Restrepo, D., Rivera-Ocampo, S., Gómez-Martínez, J., & Reyes, Á. (2015). Prevalencia de ansiedad en estudiantes universitarios. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 11(1), 79-89.
- Cardona-Londoño, C. M., Ramírez-Sánchez, M., & Rivas-Trujillo, E. (2020). Educación superior en un mundo virtual, forzado por la pandemia del Covid 19. *Rev. Espacios. Issn*, 798, 1015.
- Chiodini, J. (2020). Online learning in the time of COVID-19. *Travel Medicine and Infectious Disease*, 34, 101669. <https://doi.org/10.1016/j.tmaid.2020.101669>
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos para la recolección de datos. *Revista ciencias de la educación*, 33, 228-247.
- DeCoito, I., & Estaiteyeh, M. (2022). Transitioning to Online Teaching During the COVID-19 Pandemic: An Exploration of STEM Teachers' Views, Successes, and Challenges. *Journal of Science Education and Technology*, 31(3), 340-356. <https://doi.org/10.1007/s10956-022-09958-z>
- Deen, A., Khuluse, D., & Sao Joao, E. (2022). The Abrupt Transition into Online Learning during Covid-19 Pandemic: A South African Hospitality Management Student's Perspective. *The Journal of Innovation, Creativity, and Change*, 16(1), 99-116.
- Delgado Coronado, S. (2022). Efectos de la pandemia en el desarrollo de la práctica educativa universitaria. Un estudio de caso. *Panorama*, 16(30), 8.
- Dhingra, N. (2020, junio 24). *Unesco Report 2020: Online Education Implemented During Covid-19 Are Not Inclusive*. <https://www.duupdates.in/unesco-report-2020-online-education-implemented-during-covid-19-are-not-inclusive/>
- Eggen, P. D., Kauchak, D. P., & Eggen, K. P. (1999). *Estrategias docentes: Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Fondo de cultura económica.
- Erosa, E., Guzman, J. C., & Villaseñor, M. (2021). Efectos de la pandemia del Covid-19 en el aprendizaje y situación emocional de estudiantes universitarios mexicanos. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. https://www.academia.edu/en/64666584/Efectos_de_la_pandemia_del_Covid_19_en_el_aprendizaje_y_situaci%C3%B3n_emocional_de_estudiantes_universitarios_mexicanos
- Esquivel, S. E., & Rosas, J. S. (2018). Calidad Instruccional Docente, Emociones, Valor de la Tarea, Autoeficacia y Atención en Clases de Nivel Universitario. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(3), Article 3.

Figallo, F., González, M. T., & Diestra, V. (2020). Perú: Educación superior en el contexto de la pandemia por el COVID-19. *Revista de Educación Superior en América Latina*. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/13404>

Gaeta, M. L., Gaeta González, L., & Rodríguez Guardado, M. del S. (2018). Autoeficacia, estado emocional y autorregulación del aprendizaje en el estudiantado universitario durante la pandemia por COVID-19. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), Article 3. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46280>

Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional* (Primera). Kairós. http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf

Goleman, D. (2006). *Inteligencia Social La nueva ciencia de la relaciones humanas* (Sexta Edición).

Gómez-Gómez, M., Hijón-Neira, R., Santacruz-Valencia, L., & Pérez-Marín, D. (2022). Impacto del proceso de enseñanza y aprendizaje remoto de emergencia en la competencia digital y el estado de ánimo en la formación del profesorado. *Education in the Knowledge Society*, 23. <https://doi.org/10.14201/eks.27037>

Gonzales-Sánchez, A. del C., Quiroz, R. G. R., Pazos, M. J. A., Sanjinéz, G. E. M., & Salazar, J. V. S. (2022). Relación del liderazgo directivo y las competencias emocionales en tiempos de COVID-19. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 41(1), 39-44.

González, M. L. G., González, L. G., & Guardado, M. del S. R. (2021). Autoeficacia, estado emocional y autorregulación del aprendizaje en el estudiantado universitario durante la pandemia por COVID-19. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), Article 3. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46280>

Guerra-Báez, S. P. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educativa*, 23, e186464. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016464>

Iqbal, J., Asghar, M. Z., Ashraf, M. A., & Yi, X. (2022). The Impacts of Emotional Intelligence on Students' Study Habits in Blended Learning Environments: The Mediating Role of Cognitive Engagement during COVID-19. *Behavioral Sciences*, 12(1), Article 1. <https://doi.org/10.3390/bs12010014>

Jayarathne, K. S. U., & Moore, G. (2017). Perceptions of College Students toward Online Classes: Implications for Teaching Online. *NACTA Journal*, 61(4), 304-309.

Lemay, D. J., Bazalais, P., & Doleck, T. (2021). Transition to online learning during the COVID-19 pandemic. *Computers in Human Behavior Reports*, 4, 100130. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2021.100130>

Lovón, C. (2021). Uso de pausas activas en la modalidad de enseñanza virtual para promover el bienestar emocional en jóvenes universitarios durante el periodo de pandemia. *En Líneas Generales*, 006, Article 006. <https://doi.org/10.26439/en.lineas.generales2021.n6.5588>

Martínez Ortega, R. M., Tuya Pendás, L. C., Martínez Ortega, M., Pérez Abreu, A., & Cánovas, A. M. (2009). EL Coeficiente de Correlación de los Rangos de Spearman Caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2), 0-0.

Millán-Franco, M., Orgambidez-Ramos, A., Rosa, L. D. de la, & Martínez, S. L. M. (2021). La competencia emocional como predictora de la felicidad en trabajadores sociales. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 38(2), Article 2. <https://doi.org/10.16888/643>

- Montes, J. A., Ayala, I., & Atencio, D. F. (2005). Preparación para exámenes y aprendizaje autorregulado con estudiantes universitarios. *Pensamiento psicológico*, 1(5), 57-71.
- Mórtigo, A. M. R., & Rincón, D. A. C. (2018). Competencias emocionales en estudiantes de educación superior: Autopercepción y correlación demográfica. *Revista Kavilando*, 10(2), 430-448.
- Navaridas, F. N., & Jiménez, M. A. T. (2016). Concepciones de los estudiantes sobre la eficacia de los ambientes de aprendizaje universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), Article 2. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.239481>
- Naveros Gonzales, X. (2022). Estrés académico y hábitos de estudio en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Lima, 2020. *Universidad Privada del Norte*. <http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/4722863>
- Ortega, T. G. (2016). Desenredando la conversacion sobre Habilidades Blandas. *Inter American Dialogue*. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/05/Policy-Brief-Soft-Skills-Spanish-FINAL.pdf>
- Pavón Rabasco, F. (2003). El nuevo escenario europeo de educación superior y el papel a desempeñar por las tecnologías de la información y de la comunicación. *XXI. Revista de educación*, 5, 103-108.
- Portillo, S. A., Castellanos, L. I., Reynoso, Ó. U., & Gavotto, O. I. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, e589-e589. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Ramos, A. M. G., & San Andrés, E. M. S. L. (2019). Neurodidáctica y competencias emocionales de estudiantes de educación general básica. *CIENCIAMATRIA*, 5(1), Article 1. <https://doi.org/10.35381/cm.v5i1.237>
- Rojas, L. R. S., Arias, D. C., Norabuena, R. P. F., Mescua, A. C. F., Palacios, J. P. G., & Caurcel, M. J. C. (2018). Cociente emocional de los estudiantes de Administración y Gestión Comercial de una universidad privada. *Apuntes Universitarios*, 9(1), Article 1. <https://doi.org/10.17162/au.v9i1.346>
- Sáinz, M., Ferrando, M., Hernández, D., Fernández, M. del C., Ferrándiz, C., Bermejo, R., & Prieto, M. D. (2012). Manejo Del Estrés Como Competencia De La Inteligencia Emocional En Alumnos. *Psicología Conductual*, 20(1), 137-149.
- Salovey, P., & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. xvi, 288). Basic Books.
- Sánchez-Calleja, L., García-Jiménez, E., & Rodríguez-Gómez, G. (2016). Evaluación del diseño del programa AEdEm de Educación Emocional para Educación Secundaria. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), Article 2. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.9422>
- Suberviola-Ovejas, I. (2011). Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Vivat Academia*, 117, 1-17.
- Tapia, C. E. F., & Cevallos, K. L. F. (2021). Pruebas para Comprobar la Normalidad de Datos En Procesos Productivos: Anderson-Darling, Ryan-Joiner, Shapiro-Wilk Y Kolmogórov-Smirnov. *Societas*, 23(2), Article 2.

Ticona, M., Zela, N. O., & Vásquez, L. (2021). Ansiedad y estrés en la educación virtual en el periodo de emergencia sanitaria por el COVID-19. *Revista Científica de Sistemas e Informática*, 1(2), Article 2. <https://doi.org/10.51252/rcsi.v1i2.161>

Valle, J. (2010). El Proceso de Bolonia: Un nuevo marco de aprendizaje para la educación superior. En *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Ediciones Pirámide.

Vásquez-Pajuelo, L., Vila-Gómez, D. A., & Tuesta-Vila, J. A. (2020). Habilidades blandas y el impacto de la covid-19 en la educación superior. *Review of Global Management*, 6(1), Article 1. <https://doi.org/10.19083/rgm.v6i1.1488>

Vicuña, J., & Vera, L. (2013). Competencias emocionales de dominio personal en estudiantes universitarios. *Multiciencias*, 13(2), 151-158.

Yániz, C. (2004). Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: Fases y tareas. *Revista de la red estatal de docencia universitaria*, 4(1), 3-14.

Zimmerman, B. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational psychologist*, 1(25), 3-17.

BREVE HISTORIA DE LA DEMOCRACIA: UN ANÁLISIS DE LOS PRINCIPIOS QUE SOSTIENEN SU FUNCIONALIDAD Y LOS CONSIDERANDOS PARA LA POLÍTICA MODERNA PERUANA

Fecha de recepción: 10/02/2025 Fecha de aceptación: 05/03/2025

Erika Márjory Huamaní Rimachi

Universidad Pontificia Bolivariana; Campus de Laureles, Medellín Egresada de la Maestría en Filosofía y Licenciada en Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) y Bachiller en Teología de la Universidad Peruana Unión (UPeU). Fue becaria PAME-UDUAL en el Programa de Psicología de la Universidad Piloto de Colombia, y participó de estancias internacionales de postgrado en la Facultad de Humanidades de la Universität zu Köln-Alemania, la Universidad del Rosario-Colombia y en la Justus Liebig Universität Giessen-Alemania en Derechos Humanos, Estudios de Paz y Conflictos. Cuenta con más de 8 años de experiencia profesional en el sector público y privado en el Departamento de Salud Mental y de Gestión Humana. Actualmente está cursando la Laurea Magistrale de Teología en el Istituto Avventista Villa Aurora-Italia y es candidata a PhD. en Teología de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB)-Colombia. Asimismo, colabora como Investigadora en el Grupo de Investigación Lenguas y Filosofías del Perú de la FLCH-UNMSM.

Joseph Hernán Peña Echevarría

Pontificia Universidad Católica del Perú Candidato a Doctor en Ingeniería y Ciencias Ambientales en la Universidad Nacional Agraria la Molina (UNALM), Magister en Educación por la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL), Bachiller en Ciencias con mención en Química por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), con estudios de ecoeficiencia en la Universidad de Sao Paulo. Especialista en Planificación, Elaboración y Ejecución de proyectos de Investigación, Innovación y Desarrollo Social, con 9 años de experiencia en el sector público y privado. Su principal línea de desarrollo profesional es la vinculación de la innovación ligado al medio ambiente, cuenta con experiencia en las áreas de manufactura avanzada, ecosistemas controlados y educación.

RESUMEN: En el diverso panorama de la política internacional la representatividad se ha constituido como la base de legitimidad democrática que reflejan siglos de evolución social y compromiso cívico. Sin embargo, la adopción generalizada de sistemas representativos no garantiza inherentemente la estabilidad política de una nación o una democracia social efectiva, pues como lo han demostrado

las protestas en Europa occidental y la creciente polarización política en América Latina, no basta un sistema representativo para poder vivir en una cultura de paz. Estos desafíos subrayan la necesidad de una reevaluación analítica de la democracia, pues un sistema diseñado para promover la igualdad puede distorsionarse y convertirse en una fachada de control por parte de una minoría de élite. En este sentido, en este artículo se desarrolla un análisis que parte de las bases clásicas de la democracia y se actualiza en base a los conflictos antagonísticos modernos, para dar una visión de sustento y funcionalidad que nos permitiría conciliar la sociedad. Para ello, se realizó un análisis en tres etapas: (1) un análisis de las bases constitutivas de la democrática; (2) un análisis crítico de la situación actual de la sociedad analizado a través de la realidad peruana; y (3) la estructuración de algunos considerandos para la política moderna, de tal manera que se pueda dar una propuesta que mejore las relaciones democráticas y busque una cultura de paz. Al analizar las bases de la democracia, desde su constitución ideológica en la filosofía de Platón, se encuentra que un estado ideario democrático debe ser aquel donde sus ciudadanos tengan una libertad positiva que coexista en concordancia con el bien común, una sociedad donde exista una adecuada distribución de los bienes, y que sea gobernada por sus representantes más virtuosos, no solo aquellos en conocimiento, sino en toda acción moral. De esta manera, es posible evitar las desviaciones extremas que llevan al rompimiento de la sociedad en estados totalitarios. Luego, al extrapolar el análisis de Platón a las sociedades contemporáneas, se apreció que los Estados modernos son constructos de múltiples características. En particular, el Perú es una timocracia sugestionada por la oligarquía, donde la democracia es solo la estructura legal donde se sedimentan los gobernantes. Este tipo de Estados donde la polarización antagonística fragmenta al país y la política se ve desfavorecida, necesita primero un proceso de reconstitución social. En este sentido, el análisis realizado mostró que para poder encaminar un fallido sistema democrático es posible plantear una restitución social desde el diálogo agónico de Mouffe y las consideraciones restaurativas de Fraser. A través de este artículo se busca dar una visión más holística de la estructura democrática y un medio para su reconstitución en una cultura de paz.

PALABRAS CLAVE: Democracia, crisis social, Platón, Chantal Mouffe, Nancy Fraser.

ABSTRACT: In the diverse landscape of international politics, representativeness has constituted a basis of democratic legitimacy that reflects centuries of social evolution and civic engagement. However, the generalized adoption of representative systems doesn't guarantee inherently a nation's political stability or effective social democracy, for as the protests in Western Europe and the growing political polarization in Latin America have shown, a representative system is not enough to live in a culture of peace. These challenges underline the need for an analytical reassessment of democracy, as a system designed to promote equality can become distorted and turned into a facade of control by an elite minority. In this sense, in this article an analysis is developed that starts from the classical bases of democracy and is updated on the basis of modern antagonistic conflicts, in order to provide a vision of sustenance and functionality that would allow us to reconcile society. To this end, an analysis was carried out in three stages: (1) an analysis of the constitutive bases of democracy; (2) a critical analysis of the current situation of society analyzed through the Peruvian reality; and (3) the structuring of some considerands for modern politics, in such a

way that a proposal can be made to improve democratic relations and search for a culture of peace. When analyzing the foundations of democracy, from its ideological constitution in Plato's philosophy, it is found that a democratic ideological state should be one where its citizens have a positive freedom that coexists in accordance with the common good, a society where there exists an adequate distribution of goods, and which is governed by its most virtuous representatives, not only those in knowledge, but in all moral action. In this way, it's possible to avoid the extreme deviations that lead to the breakdown of society in totalitarian states. Then, by extrapolating Plato's analysis to contemporary societies, it was appreciated that modern states are constructs of multiple characteristics. Peru, in particular, is a timocracy, suggested by oligarchy, where democracy is only the legal structure in which the governors are sedimented. This type of state, where antagonistic polarization fragments the country and politics is disfavored, first needs a process of social reconstitution. In this sense, the analysis carried out showed that in order to put a failed democratic system back on track, it's possible to propose a social restitution based on Mouffe's agonistic dialogue and Fraser's restorative considerations. This article seeks to provide a more holistic view of the democratic structure and a means for its reconstitution in a culture of peace.

KEYWORDS: Democracy, social crisis, Plato, Chantal Mouffe, Nancy Fraser

INTRODUCCIÓN

En la mayoría de los sistemas gubernamentales del mundo, desde la república socialista China hasta la monarquía parlamentaria del Reino Unido, tienen en su estructura orgánica, algún tipo de elección representativa. Esta acción que puede resultar tan natural para todo ciudadano del siglo XXI lleva en su práctica miles de años de consolidación de derecho y representa la base misma de la democracia. Por su puesto, esto no implica que en todos los países se lleve a cabo la elección de la misma manera o que se ejecute para las mismas instancias gubernamentales, pero sí resalta la importancia de su práctica incluso en los sistemas de corte más absolutistas. Es por ello, que la democracia es por excelencia el sistema de gobierno de mayor difusión a nivel mundial.

Sin embargo, su amplia difusión como parte de los sistemas de gobierno, no es una garantía de estabilidad y representación social. Por el contrario, protestas como la gestada por los chalecos amarillos en Europa Occidental, la crisis de representación en el Reino Unido, o el conflicto armado en el Capitolio, han mostrado que aún hace falta profundizar en los considerandos de representación para una adecuada aplicación de la democracia en la política moderna. Este hecho es igualmente importante en Latinoamérica, pues a nivel regional se está levantando corrientes de reivindicación social contraria al neoliberalismo clásico, corrientes que alzan una voz de protesta en contra del rol del estado y su inoperancia por las demandas sociales (Radic y Delgado, 2022, pp. 333-334). Una sociedad que clama por un cambio pero que muchas veces es reprimida bajo la estigmatización mediática que criminaliza sus protestas.

En Perú, la crisis es igualmente creciente y relevante, pues año tras año la necesidad de ser oídos ha generado una polarización de la política que va radicalizando las acciones desde ambos lados del espectro político. De esta manera, por un lado, el sistema gubernamental “democrático” se ha llevado al extremo de interpretaciones auténticas y legislaciones tiránicas; mientras que, del otro lado, la población se ha dividido en dos bandos que parecen irreconciliables y se acusan mutuamente de destruir al país. En la actualidad, esta crisis se ve materializada en un descontento generalizado que pide el cierre del Congreso y la necesidad de nuevos comicios electorales.

Ante estos hechos es necesario repensar el orden democrático de nuestra sociedad, pues es innegable que existe una demanda no atendida que se está radicalizando continuamente. En este sentido, en este artículo se desarrolla un análisis que parte de las bases clásicas de la democracia y se actualiza en los conflictos antagónicos modernos, para dar una visión de sustento y funcionalidad que nos permitiría conciliar la sociedad. Para ello, se realizará un análisis en tres etapas: (1) un análisis de la base democrática fundamental, hecho que nos ayudará a construir el sistema ideario democrático; (2) un análisis de la situación actual de nuestro estado sociedad, que nos permita conocer la realidad política del estado en el que vivimos; y (3) la estructuración de algunos considerandos para la política moderna, de tal manera que se pueda dar una propuesta que mejore las relaciones democráticas.

LAS BASES FUNDAMENTALES DE LA DEMOCRACIA

Si existe un lugar donde se puede remontar las bases de la democracia esta es en la Antigua Grecia. Una de las civilizaciones más prósperas de la Edad Antigua y cuna del pensamiento occidental moderno. La cultura helénica ha dejado tras de sí, una herencia que se ha trasladado generacionalmente, y forma parte de nuestro inconsciente social en mayor medida de lo que imaginamos. Ahora bien, estudiar la cultura helénica en su complejidad, es en sí mismo un trabajo que merece cuando menos un artículo aparte; pero dado que nuestro centro de análisis se dirige a su organización política como cuna de la democracia, es preciso a tomar como referente a Platón, tanto por su análisis que realiza para el surgimiento de las sociedades como la crítica que realiza a sus formas de organización.

En *La República* (p. 369a-d), Platón comienza realizando una descripción de cómo nacen los Estados a partir del crecimiento de las congregaciones de personas y el no autoabastecimiento de sus individuos. El filósofo griego explica que luego del nacimiento de las primeras organizaciones, el crecimiento de las ciudades implica la realización de actividades específicas para poder asegurar el bienestar de sus integrantes. En consecuencia, hay la necesidad de que cada grupo de personas se pueda especializar en una función a realizar, de manera que se pueda hacer lo más eficiente posible y así

dar funcionalidad a la sociedad (pp. 369d-371e). Luego, al ser la sociedad cada vez más compleja existe la necesidad de formar un liderazgo que pueda dirigir de manera eficiente los recursos administrados y al mismo tiempo pueda velar por el crecimiento sostenido de la sociedad. Dichos líderes deben ser probos en su actuar y comprometidos con la nación en busca de un beneficio para sus ciudadanos (pp. 412a-414a). Es entonces que los Estados quedan consolidados cuando un conjunto de personas se organiza, y establecen un liderazgo que los pueda conducir idealmente hacia su crecimiento y sostenibilidad.

Ahora bien, la pregunta inmediata que surge de esta descripción del surgimiento de las ciudades es ¿cómo y quiénes organizan dicho liderazgo que conduce a los Estados? Para Platón, esta interrogante se responde en función al tipo de organización que asuma cada sociedad (pp. 544a-545c). La sociedad ideal será la aristocrática, pues es la que se forma de un conjunto de ciudadanos vinculados para el desarrollo armonioso de la sociedad; y que son guiados por los filósofos, entendidos como aquellos que han desarrollado de mejor manera la virtuosidad del alma¹. Luego, cuando la armonía de la aristocracia es rota, aparecerán ciudadanos que ejercerán funciones para lo cual no tienen el potencial más idóneo, cuando esta disonancia llega a los líderes de gobierno se dará lugar a la timocracia. Este es un sistema de gobierno donde los líderes son guiados por la pasión y el beneplácito personal, dando lugar a una sociedad que se caracterizará por el constante estado de guerra y aseguramiento de los bienes personales (pp. 547a-550b). Cuando en el Estado de timocracia un conjunto de sus ciudadanos acumula tal riqueza que le es permitido un uso diferenciado de la sociedad, entonces estos tenderán a doblar las leyes a su favor de tal manera que puedan acumular aún más riqueza para su beneficio personal. Consecuentemente, los gobernadores serán influenciados por los privilegios de estos ciudadanos ricos, y el control del Estado migrará a la influencia del grupo que acumuló la riqueza. A este Estado donde la riqueza de unos cuantos hace claudicar el poder a su beneficio se le llama oligarquía (pp. 550d-555a). Por otro lado, dado que hay un grupo que acumuló la riqueza y beneficios legales, habrá otro que la perdió y quedó en desposesión. Estos serán los que, al darse cuenta de su vulnerabilidad y dependencia, acumulen dentro de sí un deseo de libertad que rompa el ciclo oligárquico. Cuando esto suceda, el Estado pasará de ser un Estado oligárquico a uno democrático, un Estado donde la libertad sea su principal fundamento de ser, y los cargos de liderazgos se escojan entre la multiplicidad de sus opciones (pp. 555b-561d). Sin embargo, un exceso de libertad conduce a la no obediencia de norma alguna, pues prima en la conciencia de cada ser, la idea de poder ejercer cualquier acto engendrado en sus pasiones, ignorando cualquier norma que no se forme primeramente en su deseo individual. Cuando esto sucede la sociedad entra en un estado de transición anárquico, donde no hay norma sino la que alguno puede imponer por

¹ Este es el tema central de *La República* de Platón, por lo cual no es posible atribuirle una sección única del libro, sino que se van desarrollando argumentos a lo largo de todo el texto que van justificando la composición de un Estado aristocrático gobernado por filósofos.

la fuerza sobre otro, dando lugar así a la tiranía. En un Estado tiránico el poder se ejerce con el respaldo de la fuerza bélica, reprimiendo cualquier rasgo de disidencia y abrumando a sus ciudadanos para no permitirles revelarse (pp. 562a-569c). De lo expuesto, es claro que para Platón existe un ciclo de imperfecciones que van degenerando la sociedad ideal, y la conducen hacia Estados imperfectos que solo guardan estabilidad momentánea.

Ahora bien, dado que el enfoque de este artículo es analizar el Estado democrático es preciso ampliar la crítica de Platón respecto a este tipo de sociedades. Para ello es preciso citar la parábola del barco.

“...Imagínate que respecto de muchas naves o bien de una sola sucede esto: hay un patrón, más alto y más fuerte que todos los que están en ella, pero algo sordo, del mismo modo corto de vista y otro tanto de conocimientos náuticos, mientras los marineros están en disputa sobre el gobierno de la nave, cada uno pensando que debe pilotar él, aunque jamás haya aprendido el arte del timonel [...] se amontonan siempre en derredor del patrón de la nave, rogándole y haciendo todo lo posible para que les ceda el timón. Y en ocasiones, si no lo persuaden [...] lo encadenan por medio de la mandrágora, de la embriaguez o cualquier otra cosa y se ponen a gobernar la nave, echando mano a todo lo que hay en ella y, tras beber y celebrar, navegan del modo que es probable hagan semejantes individuos (un navegar errático e inexperto) [...] No perciben que el verdadero piloto necesariamente presta atención al momento del año a las estaciones, al cielo, a los astros, a los vientos y a cuantas cosas conciernen a su arte...” (*La República*, p. 488a-e).

Si bien esta metáfora es usada por Platón para explicar el accionar de la sociedad respecto de los filósofos, también es útil para enmarcar la crítica de Platón a las sociedades democráticas. En la alegoría, el timonel es tomado por quien tiene los medios para poder hacerse del mismo, de manera que se impone el deseo colectivo de la tripulación por sobre la idoneidad para el ejercicio de la capitanía. De forma semejante, en una sociedad democrática no es el más apto quien toma el poder, sino aquel que es capaz de persuadir a la mayoría para poder ejercer la dirección del Estado. De esta forma, la democracia no es garantía de idoneidad en la dirección, sino una forma de gobierno que se basa en el carisma del líder político por sobre los ciudadanos. La crítica de Platón es aún más enfática en cuanto a la fatalidad de esta forma de gobierno, pues manifiesta que el excesivo deseo de libertad lleva a la democracia a la trivialización de los aspectos fundamentales de la fundación del Estado y, consecuentemente a su destrucción (p. 558b-c). Esta es la razón por la cuál para Platón un Estado democrático es deficiente, porque su deseo excesivo de libertad y la dirección no idónea en la que se construyere su sociedad, pueden llevar a la relativización de todo aspecto virtuoso y constitutivo del Estado, dando lugar a una anarquía del deseo personal.

Si bien la posición de Platón respecto a la libertad es cuando menos cuestionable, pues la idea de libertad ha sido uno de los principales motores de la consolidación de la democracia moderna y tema de inspiración para muchos autores como Rousseau, Heidegger o Luther King; su crítica hacia la idoneidad de los gobernantes si es pasible

de un mayor consenso. De hecho, como lo analiza Arendt (2003, p. 46), el modelo ideario de sociedad que describe Platón, pone como gobernantes a los filósofos, no por su predilección de estos hacia la política, sino porque bajo su entendimiento estos son los que de mejor garantizan una sociedad de paz que permitan el reflexionar filosófico. En otras palabras, para Platón los gobernantes deben ser los más virtuosos, a fin de poder impulsar el desarrollo sabio de la sociedad. Esta premisa es completamente válida hoy en día, pues un gobernante que sea electo pero que no tenga las facultades para un ejercicio virtuoso del cargo, conducirá al Estado a una escabrosa ruta de decisiones que distan de ser las ideales, aun cuando sus motivaciones puedan ser nobles.

Este enfoque de idoneidad también puede ser extrapolado a la concepción de ciudadanía, pues en el constructo de sociedad idearía de Platón, existe la premisa implícita de que todos los ciudadanos trabajan en pos del bienestar de la colectividad en su conjunto (p. 369a-d). En consecuencia, un ciudadano idóneo se puede describir como aquel que desarrolla eficazmente su trabajo y comparte una motivación social de trabajar en pos del bienestar de los demás ciudadanos. Esta característica puede ser suficiente y necesaria para evitar el lúgubre desenlace que avizoraba Platón a la democracia; pues si un ciudadano demócrata es a su vez idóneo, bajo los conceptos que se ha definido, su deseo de libertad jamás sobrepasará el bienestar del otro y su actuar se caracterizará por la excelencia en el desarrollo de sus actividades. Esta idea de libertad positiva, que deja de lado a la libertad sin restricciones, es la manera en la cual se va construyendo el concepto moderno de libertad e implica para el ciudadano el ceder voluntariamente parte de su libertad individual, hacia un contrato social que pueda ser garante del mejor desarrollo de sí mismo y la sociedad (Acosta, 2018, pp. 117-119).

Además, si se analiza el proceso de corrupción de los estados que va describiendo Platón (*La República*, libro VIII), es notorio que en cada caso nace del rompimiento de una armonía producto del agravamiento de la desigualdad que se genera en la sociedad. En particular, Platón resalta la necesidad de la no desigualdad en la distribución de los bienes, pues si esto sucede se deja de lado la excelencia en el actuar ciudadano y es potencial para la fragmentación del Estado (pp. 421d-423a). De hecho, la teoría política de Cheresky advierte de la necesidad de atender la creciente desigualdad de los bienes y las consecuentes demandas sociales de esta, una necesidad de repensar la democracia para restituir la esencia misma de igualdad que yace en el concepto de democracia (De La Torre, 2015, pp. 159-161). Por tanto, una característica de idoneidad social, es la adecuada distribución de los bienes, que en su expresión más altruista se puede entender como la eliminación de la riqueza y la pobreza, tal y como lo planteaba Platón.

De lo expuesto, ya se puede esbozar una sociedad democrática que supere la crítica de Platón, y que al mismo tiempo mantenga las bases de libertad que la caracteriza. De esta manera, se puede conceptualizar una sociedad democrática idearía como aquella donde sus ciudadanos tengan una libertad positiva, una libertad que no es absoluta, sino

que coexista en concordancia con el bien común; además, una sociedad donde exista una adecuada distribución de los bienes, de tal manera que no existan ricos ni pobres; y que sea gobernada por sus representantes más virtuosos, no solo aquellos en conocimiento, sino en toda acción moral. Por supuesto, en este sistema ideario, el principio de libertad de elección queda contenido en el círculo de virtuosidad, pues si como hemos descrito los ciudadanos buscan el bien común, sus elecciones no se darán por afinidad y/o deseo personal, sino que se orientará hacia los mejores formados para ejecutar el liderazgo.

EL RECLAMO SOCIAL Y LA DEMOCRACIA EN LA ACTUALIDAD

En la primera parte de este artículo, se ha realizado un análisis y constructo de la utopía del sistema democrático en base a sus fundamentos de formación y la crítica hacia su desarrollo degenerado. Sin embargo, la realidad que se encuentra en la actualidad dista mucho de este esquema ideario conceptualizado; y, por el contrario, se asemeja más a una quimera de los Estados deficientes descritos por Platón.

Tratar de universalizar todas estas variantes de la democracia, sería un acto que necesariamente dejaría muchas características particulares de los Estados fuera del análisis; por ello, en lugar de una universalización del problema democrático, se realizará un estudio del caso particular, la sociedad peruana; y a través de ella, se ilustrará la forma para poder generar considerandos que orienten su Estado fallido a un más cercano al ideal.

Entonces, el primer paso es analizar la sociedad peruana e identificarla dentro de los modelos de Estado que se describieron en función a *La República* de Platón. Ahora bien, al realizar dicho análisis, la característica que más se tiende a resaltar es la brecha económica que existe en el país. Esta es una realidad innegable que no necesita mayor evidencia probatoria, y ante la cual la teoría clásica neoliberal postula que dicha diferencia se reduce con el crecimiento económico. Sin embargo, la evidencia en el Perú sugiere lo contrario, un estudio realizado por Narváez (2020, pp. 288-291) muestra métricamente que el apogeo económico vivido por el Perú entre los años 2001-2017, no ha sido capaz de reducir la brecha distributiva, sino que por el contrario la ha extendido ligeramente. Otros autores como Keely (2018, pp. 50-61), realizan un análisis pormenorizado de las causas de dicho incremento, a los cuales de manera muy sucinta podemos resumir como un mayor acceso de oportunidades. Es decir, la primera característica que se puede resaltar del Perú es que es un Estado oligárquico, una república en la cual la acumulación de bienes se distribuye en unos cuantos, y en la cual la teoría neoliberal no ha sido capaz de poder dar una respuesta satisfactoria a la inequidad distributiva.

Sin embargo, la brecha económica no es la única característica resaltante del Perú, por el contrario, está en conjunción con otros factores socioculturales como la desigualdad de oportunidades que perjudica a los menos favorecidos. Esta situación de segregación y ampliación de diferencias ciertamente no tiene una causa reciente, sino que es producto de

una deficiencia orgánica en la fundación de una república que se ido heredando a través de la historia. Este hecho es preocupante para cualquier Estado democrático, pues como bien lo analiza Julio Cotler (2011, pp. 18-23), la presencia de estas desigualdades y la crisis económica origina una dinámica social que busca una restitución de derechos incluso avalando en algunos casos medidas autoritarias. Los hechos de la historia reciente, la pandemia y la recesión económica, no han hecho sino acrecentar estas desigualdades con efectos directos sobre la educación de los menos favorecidos, y consecuentemente sus oportunidades de acceso a desarrollo igualitario (Gómez-Arteta y Escobar-Mamani, 2021, pp. 152-165). En consecuencia, estamos ante un Estado timocrático, pues ciertamente las potencialidades de sus ciudadanos no se desarrollan con propiedad y excelencia, sino que por el contrario se vive en un Estado de constante lucha por la subsistencia en el que se busca acumular bienes.

También, no se puede dejar de mencionar la que en teoría es la constitución principal de nuestro sistema republicano, la democracia. Al respecto, se debe decir que, aunque cada ciudadano emite libremente un voto, ésta no es suficiente para afirmar que se vive en un Estado democrático. La esencia del Estado democrático es la búsqueda de la libertad, una idea que debe ser analizada más allá de la emisión del voto y debe contemplar el desarrollo integral de la persona. En este sentido, María Remy (2011, pp. 133-138), hará mención de que la existencia de desigualdades sociales afecta al desarrollo de las estructuras políticas, y aunque se espera que estas evolucionen de forma favorable para el ejercicio de la igual de libertad; lo cierto es que la presencia de partidos políticos populistas y una falta de compromiso social, han impedido una adecuada resolución en favor de las poblaciones menos favorecidas. Esto ha conducido a un desencantamiento de la política, que ha transformado el acto democrático en una anécdota emocional que sucede solo cuando hay elecciones, o dicho en palabras del sociólogo Julio Roldán (2022, min 13-16): “En el caso concreto del Perú, la democracia se reduce a un día por cada cinco años”.

Sin embargo, si algo se debe rescatar de la democracia peruana, es la fortaleza de sus instituciones democráticas. Pues a pesar de la constante inestabilidad política, y el hecho de haber llevado los mecanismos constitucionales a sus límites interpretativos, estas no han colapsado sino por el contrario se han mantenido airosas ante el desafío planteado. Aun así, el problema latente en ellas son sus representantes y líderes, pues lejos de emplear las instituciones para la búsqueda del ejercicio legítimo de la libertad, se han encarnado en una lucha de poderes que buscan su fortalecimiento propio por encima de cualquier otro. Por lo tanto, la democracia en el Perú no solo dista del modelo ideario planteado, sino que incluso dista del Estado corrupto que describía Platón y se parece más a una dictadura de las leyes. Así pues, la democracia peruana no es una democracia representativa, una democracia avalada en los justos representantes de los grupos sociales; sino es más una democracia política, una democracia ejercida por elección de entre los que desean el poder.

Finalmente, como se había avizorado en el principio de esta sección, el Estado peruano es un estado quimérico de los que describe Platón. Una timocracia sugestionada por la oligarquía, donde la democracia es solo la estructura legal donde se sedimentan los gobernantes. Consecuentemente, la sociedad peruana es una sociedad fragmentada, continuamente olvidada en su reclamo social y con una creciente animadversión hacia lo político, de tal manera que busca cada vez salidas más fuertes para hacer llegar su reclamo social hacia las esferas de poder y de gobierno.

CONSIDERANDOS PARA UNA POLÍTICA MODERNA

Dado que ya se conoce la realidad de la sociedad peruana y el ideario de la democracia, se puede comenzar a plantear los pasos que son necesarios para poder encaminar nuestro Estado hacia una democracia saludable en la que, el ejercicio de la libertad se oriente al perfeccionamiento del Estado. En este sentido, si bien se puede hablar de la necesidad de la reforma holística de la educación para la formación de ciudadanos y líderes probos, o la instauración de reformas políticas y legislativas que permitan la reivindicación de las clases excluidas; encuentro primeramente necesario el desarrollo de la reconstitución del país como nación (es decir la distensión de las tensiones sociales y la restauración del diálogo constructivo para la legitimación de la democracia), como un elemento clave para que toda reforma pueda tener sustento de viabilidad a largo plazo. En este propósito se puede tomar como referente a la filósofa belga Chantal Mouffe, quien desarrolla un recurso dialéctico denominado “el diálogo agónico” para la inclusión del ser social en la democracia (2007, pp. 16-20).

Ahora bien, para poder ahondar en el diálogo agónico de Mouffe, es necesario primero entender los conceptos de identidad política e identidad colectiva. La identidad política, según lo presenta Mouffe (2007, pág. 18-22), se puede entender como aquella “exterioridad constitutiva” que nace en una interrelación social. De esta manera, una identidad política nace del acto de negación jerarquizada que identifica a un grupo social por sobre otro respecto de una discusión interpretativa. Esto quiere decir, que la identidad política no es otra cosa que la separación ideológica que se genera en una interrelación social nosotros-ellos. Este posicionamiento ideológicamente en oposición de contrarios es lo que se denomina antagonismo democrático, y es el principal factor polarizante en sociedades democráticas fragmentadas como la nuestra.

Por otra parte, respecto a la identidad colectiva, Mouffe planteará que ésta se da desde una esfera bidimensional del ser humano; pues, por un lado, existe la necesidad de realización individual basado en las aspiraciones personales, y por el otro, está presente la necesidad de pertenencia que involucra la aprobación de un grupo social (2007, pp. 30-32). Ambas dimensiones implican la presencia de pasiones en su desarrollo. Por tanto, la identidad colectiva del hombre nace de la fuerza de sus pasiones, las mismas que le

permiten satisfacer su doble dimensión de realización. Este argumento es reforzado desde el psicoanálisis, en donde se entiende que la naturaleza del hombre es potencialmente beligerante, siempre que le sea posible y beneficioso; o como lo diría Freud: “Siempre es posible ligar en el amor a una multitud mayor de seres humanos, con tal que otros queden fuera para manifestarles la agresión” (2001, p. 111). El psicólogo austriaco agregaría que, para frenar estos instintos destructivos, es que el ser humano crea lazos afectivos guiados por el eros, pero cuando los mismos son amenazados despiertan en el hombre una conducta guiada por la muerte (Freud, 1989, p. 88). Todo esto implica la presencia de antagonismos pasionales, y dado que el ser humano desarrolla también una identidad política, estos se materializarán en una dimensión pasional de la política. Esta es la razón por la cual los antagonismos democráticos se pueden deformar en movimientos radicales que desarrollen conductas bélicas y destructivas.

Por tanto, se podría pensar que por el hecho que exista una determinación por negación del otro, que incluso implica una dimensión pasional en la discusión antagónica; entonces, necesariamente la discusión política está condenada a condensar en una relación amigo-enemigo. Sin embargo, Mouffe (2007, p. 23), planteará que esto no es necesariamente cierto, sino que depende de la postura que se adopte para la resolución de la problemática social. Así, Mouffe determinará lo que es un antagonismo constructivo o agonismo. Según argumenta la autora, este no será otro que la resolución positiva de las relaciones nosotros-ellos antes descritas, pero sin la negación del vínculo de identidad colectiva que es inherente a la realidad antagónica (Mouffe, 2007, pp. 26-28). En este sentido, el agonismo trasciende la negociación y la reconciliación, e incluye en su estructura un enfoque plural de reconocimiento al otro. Este enfoque que comienza con una visión ontológica del otro permite no desembocar una caracterización del nosotros-ellos a un de amigo-enemigo, sino que encuentra en el otro a un adversario con el quien dialogar. Dicho de otra manera, el diálogo agonista es un sistema de discusión en la cual se deja de ver al otro como enemigo y pasa ser un adversario, con el cual se puede dialogar sin tener la intención de destruirlo y respetando mutuamente la identidad del uno al otro. Visto de esta manera, Mouffe planteará al agonismo como la respuesta al antagonismo democrático, el cual correctamente ejecutado puede llevar a la distensión de las discusiones sociales (2007, pp. 26-28).

Entonces, si aplicáramos el diálogo agónico a la realidad peruana implicaría que las discusiones sociales se dejen de ver desde posiciones antagónicas de amigo-enemigo, y se comiencen a desarrollar desde el reconocimiento y respeto al otro, hasta llegar a un consenso deliberativo. Este hecho permitiría igualmente distender las tensiones afectivas como las ideológicas en cualquier tema de discusión. Así, por ejemplo, si se tuviera un reclamo social en el cual existe un bloqueo de carreteras en una zona al interior del país, el primer paso para poder iniciar un diálogo agónico es reconocer al otro en su cultura y necesidad social, esto implica tratarlos con respeto y honrar sus costumbres. Acto seguido,

el diálogo deliberativo debe enmarcarse en una discusión en la cual se debe dejar de lado una estigmatización mutua y se debe gestionar una negociación proporcionada a favor del que llega a la mesa de manera más desfavorecida, aunque siempre dentro de un límite de equidad global. Este tipo de diálogos prácticamente no suceden en el Perú; y cuando se han instaurado las mesas de consenso, suele haber una estigmatización del reclamo social y una negociación abusiva en perjuicio de los que menos tienen. Este hecho sumado al incumplimiento de las promesas políticas, han llevado a un Estado de desconfianza y radicalización de la protesta en las crisis sociales. Es por ello, que este mecanismo de distensión agónica es necesario de poder ser implantado como una política pública, e incluso un mecanismo de discusión intersocial.

Ya establecido el mecanismo de disoluciones de las tensiones sociales y la restitución del diálogo constructivo, ahora es necesario poder establecer el mejor lugar para su desarrollo y dar pautas de lineamientos para el tratamiento de las problemáticas sociales. En este sentido, primero se desarrollará una visión de la teoría social que amplía la discusión política a la esfera pública, y luego se analizará la teoría política de la redistribución y el reconocimiento de Fraser.

Para realizar el análisis sociológico, comenzaremos por citar los aportes a la teoría social que realiza Beck. Según desarrolla este autor, las sociedades han realizado un cambio no programático desde un esquema de modernidad simple, que se basa en la industrialización ilimitada; a un esquema de modernidad flexible, la cual se tiene en consideración los riesgos contingentes de la actividad industrial, como el cambio climático o la sobreexplotación de los recursos (Beck, 1997, p. 38). Este hecho se habría llevado a cabo de manera pasiva, sin que las entidades estructurales den cuenta de ello; y se habría visto impulsada por la globalización, la cual permitió el flujo de información para la formación de una conciencia del riesgo de las actividades productivas. En consecuencia, el paradigma de los reclamos sociales ha migrado del convencional antagonismo por la distribución de los bienes de capital, para incluir los antagonismos que se basan en la evaluación de riesgos, sostenibilidad y políticas sociales. Es decir, la sociedad ha tomado conciencia de vivir en una sociedad de riesgo, y ha comenzado a valorar el impacto de las actividades industriales y las políticas públicas que lo promueven (Mouffe, 2007, pp. 43-44). En el Perú, este análisis sociológico se condice con los reclamos sociales de las nuevas generaciones, pues ya no solo se reclama por la redistribución de la riqueza, sino que también han entrado en la esfera pública el reclamo por los derechos de los animales, por la identidad nacional o por la lucha contra el cambio climático.

Ahora bien, según reporta Mouffe, estas consideraciones sociológicas han llevado a plantear a Beck que la política estructurada, que se construye en función de identidades colectivas, ha quedado obsoleta ante la universalización del individualismo moderno (Mouffe 2007, pp. 41-42). Además, dado el desencanto hacia las políticas públicas y el poco impacto positivo que han tenido los recientes líderes políticos en los reclamos

sociales, existe una creciente tendencia a la apolitización de los ciudadanos. Por tanto, ante esta ausencia de legitimidad política y la apolitización progresiva de la sociedad, ha nacido en el entorno social lo que Beck denomina la “subpolítica”, que es el espacio de la esfera pública donde ha migrado la discusión política (Magnus, 2009, p. 21-42). Es decir, dado que la tendencia de la evolución social ha quitado del entorno político institucional las discusiones de carácter colectivo, estas discusiones han migrado de manera emergente e inconscientemente a otros espacios sociales, convirtiéndose estos en los nuevos centros de referencia para la discusión política (Mouffe, 2007, p. 45).

En consecuencia, el lugar ideal para el centro de las discusiones antagónicas emergentes se encontrará ahora en la plaza pública. Por ello, Mouffe (2007, p. 46-47), dirá que la restitución de la democracia se debe empezar desde la masificación de las ágoras de discusión pública, de tal manera que se pueda tratar de forma agónica todos aquellos temas que no fueron considerados en la colectividad de los individuos sociales. Es decir, todos los antagonismos desarrollados en este artículo, y los no considerados también, deberían comenzar el desarrollo de sus discusiones agónicas en los medios de discusión pública que encuentren a su alcance. De hecho, el éxito de las ágoras públicas son potencialmente la fuente de sustentación legítima de una democracia reconstituida, una democracia que verdaderamente se encontraría representada en la decisión popular y no solo la conveniencia de un voto. En el Perú, tenemos algunos grupos que ya se han formado de esta manera, como la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP), que son muestra de la potencialidad que representa el desarrollo del diálogo agónico de Mouffe cuando es llevado a cabo de manera adecuada. Si esta misma experiencia comenzara a replicarse en cada clase social desfavorecida, y luego entre ellas a su vez para la homogenización de una visión de país, pronto nacerían nuevos líderes políticos que puedan encaminar esta sociedad democrática degenerada, en la cual se vive en el Perú.

Dada la argumentación, solo queda un lineamiento por desarrollar, el establecer una guía básica para el tratamiento de las discusiones sociales. Para ello, analizaremos la teoría política de Nancy Fraser (2020), que se basa en el principio de redistribución y reconocimiento. La redistribución es el principio por el cual se busca disminuir la brecha en la distribución de los bienes, esto de alguna manera restituye las desigualdades que se generan del modelo neoliberal; por otro lado, el reconocimiento es el principio por el cual se busca la restitución del otro como ser ontológico, es decir es una restitución de la persona de manera social. Fraser (2020) nos menciona que existen dos maneras de poder materializar estos principios restitutivos, una manera activa, en la cual las diferencias sociales se mantienen; y la otra de manera transformadora, en la cual estas diferencias sociales se eliminan. Desde la perspectiva de la autora norteamericana, el ideal social se desarrolla al poder conducir la aplicación de los principios de una manera transformadora

(Fraser, 2020)². Es decir, al aplicar la filosofía política de Fraser a las discusiones de diálogo agónico, se debe buscar en las negociaciones un principio de restitución transformadora, que lleve no sólo a una restitución de las clases excluidas, sino también a la eliminación de toda diferencia social. Una manera de poder observar este esquema de restitución transformadora es el encaminamiento de la lucha por la igualdad entre hombres y mujeres, una igualdad que trascienda la restitución de las oportunidades laborales y de derecho, y de un lugar de restitución en igualdad de valor tanto a hombres como mujeres.

CONCLUSIONES

De lo presentado en el artículo se puede concluir que a pesar de que la democracia es el sistema de mayor relevancia del siglo XXI, es un esquema de gobierno que presenta muchos desafíos que no ha sabido responder. A fin de poder reorientar dicho sistema se ha conceptualizado desde un análisis de la filosofía platónica, una propuesta idearía que pueda responder a los desafíos planteados. En este sentido, la sociedad democrática idearía debe ser establecida en un estado de igualdad hegemónica, donde los gobernantes sean los más aptos y la sociedad en su conjunto se oriente al bienestar de todos. En contra parte, nuestra sociedad peruana es un estado fragmentado socialmente que ha sido producto de una mala aplicación democrática. Ahora bien, para poder encaminar nuestro fallido sistema democrático, es posible plantear una restitución social del diálogo agónico de Mouffe. Un diálogo que se dé desde las esferas públicas y acorde a los desafíos contemporáneos, pero que se oriente bajo un principio de restitución transformadora que busque eliminar tanto las brechas de bienestar como las de corte cultural.

REFERENCIAS

Acosta, J. (2018). Libertad, derecho y democracia: un análisis desde el paradigma del contrato (individual y social). *Estudios de Derecho* 75 (166), 117-135.

Arendt, H. (2003). *Conferencias sobre la filosofía política de Kant*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Beck, U. (2018). *The Reinvention of Politics: Rethinking Modernity in the Global Social Order*. Nueva Jersey: Editorial John Wiley & Sons.

Cotler, J. (2011). Las desigualdades en el Perú: Balances críticos. *Introducción*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 9-29.

De la Torre, C. (2015). El nuevo rostro de la democracia. *Revista Ecuador Debate* 96, 159-162.

Fraser, N. (2020). *Los talleres ocultos del capital. Un mapa para la izquierda*. Madrid: Editorial Traficantes de Sueños.

² En referencia a la filosofía política de Nancy Fraser se ha encontrado una diversificación de sus argumentos retributivos a lo largo del libro, por ello a fin de no ser impreciso de todas las partes en las cuales los argumentos citados aparecen, se está citando el libro en su conjunto tratando de conservar la centralidad de los argumentos de la autora.

- Fredriksson, M. (2009). *Public Relations and Social Theory. On Beck: Risk and Subpolitics in Reflexive Modernity*. Londres: Editorial Routledge, 29-50.
- Freud, S. (2001). *Civilization and its Discontents*. Londres: Vintage.
- Freud, S. (2001). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez-Arteta, I. & Escobar-Mamani, F. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: Incremento de la desigualdad social en el Perú. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (15), 152-165.
- Keeley, B. (2019). *Desigualdad de ingresos. La brecha entre ricos y pobres*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mouffe, C. & Laclau, S. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Narváez, A. (2020). Desigualdad y hambre en el Perú: 2001-2017. *Investigaciones Sociales* 22(42), 287-301.
- Platón (1988). *La República* Diálogos IV. En Conrado, L. (Ed.). Madrid: Editorial Gredos SA.
- Radic, J. & Delgado, F. (2022). La ciudadanía latinoamericana contra la democracia neoliberal: protestas, revueltas y reconfiguración política en el tiempo presente (1989-2019). *Sociología Histórica* 11(2), 329-370.
- Remy, M. (2011). Las desigualdades en el Perú: Balances críticos. *Democracia y desigualdad: poderes fácticos, régimen político y ciudadanías diferenciadas*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 133-168.

LA IMPORTANCIA DE LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DE INGENIEROS AGRÓNOMOS EN PRODUCCIÓN EN EL CENTRO UNIVERSITARIO UAEM ZUMPANGO

Fecha de recepción: 22/01/2025 Fecha de aceptación: 05/03/2025

José Luis Gutiérrez Liñán

Dr. en Ed.
Profesor de Tiempo Completo. Centro
Universitario UAEM Zumpango

Carmen Aurora Niembro Gaona

Dra. en Ed.
Profesor de Tiempo Completo, Centro
Universitario UAEM Zumpango

Alfredo Medina García

M. en Ed.
Profesor de Tiempo Completo. Facultad
de Ciencias Agrícolas de la UAEM

Jorge Eduardo Zarur Cortés

Dr. Profesor de Tiempo Completo. Centro
Universitario UAEM Zumpango

desarrollo de habilidades y destrezas, así como la generación de conocimientos de la disciplina, por lo que en esta ocasión hablamos de los estudiantes de la Licenciatura de Ingenieros Agrónomos en Producción, los cuales presentan dificultades para integrar la teoría con la práctica, como establecer un modelo estadístico en campo, como interpretar los resultados de campo bajo inferencias estadísticas, análisis de los contenidos científicos de un material de estudio, redactar informes, por lo que en esta ocasión la carrera en cuestión ha implementado el desarrollo de proyectos de investigación como una estrategia de enseñanza en su formación, con el propósito de que el estudiante deje su rol pasivo, memorice y repita información, para pasar a ser creativo e innovador y de respuestas a la resolución de casos reales que se ven involucrados en la producción de cultivos agrícolas. Así mismo le permita correlacionar los conocimientos adquiridos en el aula y llevados al campo para encontrar respuestas, que den solución a la problemática planteada.

PALABRAS CLAVE: Proyectos, Investigación, Formación, Ingeniero Agrónomo, Producción

RESUMEN: Actualmente uno de los problemas que enfrentan las instituciones que ofrece licenciaturas en el área de las Ciencias Agropecuarias, es ofrecer un profesionista que cumpla con las necesidades actuales de una sociedad cada día más exigente, por lo que los organismos académicos, realizan trabajos de actualización constantes en sus planes de estudio, por lo que la interrogante es cuál, es el perfil idea que permita el

INTRODUCCIÓN

El desarrollo del conocimiento integral en los Ingenieros Agrónomos en Producción es un nuevo paradigma que impone a cualquier Institución del área de las Ciencias Agropecuarias y para lograr este propósito y cumplir con el perfil de egreso, se tiene que desarrollar planes, programas y estructuras curriculares donde los estudiantes desarrollen capacidades científicas para aprender a aprender, construir y resolver los problemas de la diversidad del entorno social y naturales. No debemos olvidar que el proceso educativo está dirigido al desarrollo integral del estudiante y que todos los procesos de enseñanza-aprendizaje están orientados a que el discente tome conciencia de la importancia que tienen las unidades de aprendizaje que conforman su plan de estudios y como llevar sus contenidos temáticos a la explicación y comprensión de la naturaleza de un problema de caso real, que necesite una respuesta oportuna y que de respuesta a la problemática presentada.

La licenciatura de Ingeniero Agrónomo en Producción inicio sus trabajos en el año de 1987 hasta la actualidad es una opción para continuar con su preparación en estudios profesionales la parte noroeste del Estado de México. La formación integral del Ingeniero Agrónomo en Producción es y siempre será una de las prioridades de la Universidad Autónoma del Estado de México, que busca que el perfil de egreso cumpla con la necesidades de la sociedad en el ámbito público y privado. Por lo que los profesores de esta licenciatura juegan un papel importante que es desarrollar el contenido de sus unidades de aprendizaje de una manera muy clara y precisa, por lo que deben transmitir a sus alumnos la necesidad de innovar y cuestionar sobre los contenidos temáticos, y utilizar estrategias de enseñanza que les permita vincular el conocimiento teórico con la prácticas, para desarrollar habilidades y destrezas necesarias de un Ingeniero Agrónomo, por lo que el desarrollo de proyectos de investigación son una excelente estrategia de enseñanza-aprendizaje, donde nuestros estudiantes se dan a la tarea de realizar investigación, donde consideren planteamiento del problema, formulación de interrogantes de investigación, desarrollo y resultados, con la finalidad de que pueda reflexionar sobre lo que se trata de hacer, y por lo tanto teorizar sobre ello, por lo anterior al utilizar los proyectos de investigación y la ayuda de modos de producción como la parcela demostrativa o unidad de producción, permitirá a los estudiantes dominar los conocimientos que corresponde a una formación integral, y logre asociar dinámicamente la teoría y la práctica, para el desarrollo de competencias profesionales y cumplir con el perfil de egreso.

No debemos olvidar que la educación es praxis. Implica teoría-práctica y reflexión-acción. La práctica sin teoría se transforma en activismo. El activismo no tiene reflexión crítica. La teoría sin práctica se transforma en verbalismo. En este trabajo, consistió en utilizar los proyectos de investigación para la resolución de problemáticas en las áreas de producción y en la integración de unidades de aprendizaje en sus diferentes periodos o

semestres de formación, cuyo propósito de que los contenidos temáticos de las unidades de aprendizaje sean aplicadas en el desarrollo de una unidad de producción que será establecida por los alumnos, agrupados en equipos de trabajo y los cuales los establecerán bajo la metodología de los diseños experimentales y de esta manera asegurar la integración del conocimiento en la resolución de caso real.

La enseñanza basada en investigación hace referencia al diseño del programa académico donde los estudiantes requieren hacer conexiones intelectuales y prácticas entre el contenido y habilidades declarados en el programa, y los enfoques de investigación y fronteras de las disciplinas que lo componen, bajo la supervisión del profesor.

OBJETIVO GENERAL

Promover la generación de conocimientos de una manera integral a los alumnos de la Licenciatura de Ingeniero Agrónomo en Producción, en el Centro Universitario UAEM Zumpango al utilizar los proyectos de Investigación para la integración de la teoría con la práctica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

De Docencia

- Establecer módulos de producción que le permita a los alumnos tener una integración y retroalimentación de los conocimientos adquiridos para dar respuesta a un problema dado, al utilizar la metodología de los proyectos de investigación.
- Hay que destacar la integración y generación de conocimientos a partir de una situación real con función de la participación de los docentes responsable de las UA'S y los estudiantes para la construcción, retroalimentación y generación de conocimientos.

Metas

- Realizar el establecimiento de una parcela demostrativa o unidad de producción con los alumnos del de la Licenciatura de Ingeniero Agrónomo en Producción para diseñar, establecer, manejar el modulo de enseñanza-aprendizaje a partir de un proyecto de investigación.
- Capacitar para el establecimiento de una parcela demostrativa o unidad de producción al utilizar como estrategia los proyectos de investigación.

ANTECEDENTES

El hablar de investigación es hacer referencia a un procesos sistemático y organizado que tiene como propósito responder a una pregunta, lo cual nos permite aumentar nuestros conocimientos y conocer información sobre lo desconocido, también podemos hacer referencia que la investigación es realizar actividades intelectuales y experimentales con el propósito de aumentar los conocimientos de algún tema determinado (Vital, 2022).

Actualmente las Instituciones de educación superior tienen un gran desafío que es fortalecer la vinculación con el campo laboral, el cual marca la pauta hacia el perfil de egreso, donde sus egresados deben tener una visión multidisciplinaria y su formación cuyo perfil se orienta no solo a obtener elementos y herramientas que incidan en la parte productiva de la agricultura, lo cual es básico e importante, sino en la formación integral que comprende conocimientos y habilidades en el ámbito de los Agronegocios, y aptitudes para los procesos de planeación, implementación y administración agroempresarial, actitudes para dar y mantener la competitividad y la vinculación al mercado de manera favorable, dando un Ingeniero agrónomo proactivo, propositivo, creativo y comprometido con lo que hace y con quién lo hace (Niembro y Navarro, 2013).

Lograr una educación de calidad, con cobertura y equidad entre los sectores de la sociedad, así como entre los ámbitos rural y urbano, sigue siendo un anhelo y una promesa de todo país. Evidentemente las instituciones de educación agrícola no son responsables de la crisis ni tampoco es su responsabilidad resolverla en todos sus componentes, ya que tanto la educación como la suerte del campo están sujetas fuertemente a un modelo económico social y a un proyecto de país. Si les corresponde a las instituciones educativas realizar una crítica a ese modelo y proyecto, crítica que se ejerce a través de propuestas y defensa de estas.

Por lo que en la actualidad la formación del Ingeniero Agrónomo sin importar su especialidad debe estar enfocada a partir de estrategias de aprendizaje, como un recurso que permitirá una resolución de un caso real, donde tendrá la posibilidad de realizar una integración de su conocimiento adquirido previamente, al nuevo y construir un nuevo conocimiento, que le dará las herramientas necesarias para poder dar respuesta al problema que se le presenta. Al considerar los proyectos de investigación como una estrategia de aprendizaje ha permitido que nuestros estudiantes desarrollar habilidades y destrezas, que en su momento no hubieran podido desarrollar.

Por es necesario recordar la enseñanza basada en investigación hace referencia al diseño del programa académico donde los estudiantes requieren hacer conexiones intelectuales y prácticas entre el contenido y habilidades declarados en el programa, y los enfoques de investigación y fronteras de las disciplinas que lo componen.

Según Vital en el 2022 menciona que en los procesos de enseñanza y aprendizaje se debe de fomentar la investigación manejando fuentes de consulta que permitan la reflexión

teórica para la elaboración de cualquier actividad académica, y que los alumnos sean capaces de razonar lo que están investigando para facilitar su aprendizaje y los docentes deben transmitir en los alumnos la necesidad de innovar y cuestionar sobre algún tema de clase, así mismo debemos estar convencidos de que el verdadero aprendizaje surge de los procesos de analizar las situaciones que fundamenten el cuestionamiento, la reflexión y la construcción de conocimientos. Pozo en el 2006 señaló, que en los últimos años las formas de aprender y enseñar, en el área formal, han cambiado de manera radical en la teoría, aunque esto no se ve reflejado en la práctica.

La investigación como responsabilidad del docente lleva implícito un cambio en la enseñanza y en el aprendizaje, ya que activa las capacidades de la mente humana y puede hacer que los alumnos se vuelvan críticos y reflexivos además que se debe considerar que las experiencias de cualquier docente que aplica la investigación en el aula están relacionadas con su proceso de enseñanza. La función del docente en el proceso de enseñanza es motivar a estudiantes para interrogar de forma permanente el mundo además debe de considerar que al final de todo proceso de investigación se espera que los alumnos tengan una actitud activa, crítica, autocrítica y comprometida con las situaciones que se le presenten en su entorno donde se desenvuelve (Vital, 2022).

Scharifker en el año de 1999 menciona que “La investigación es para la búsqueda de la verdad, generación de conocimiento, resolución de problemas y formación de recursos humanos, y según Padrón (1994:32) “La investigación en el aula se entiende como la actividad compleja que exige a quien la realiza un claro entendimiento y una voluntad tenaz, es un proceso generador de conocimientos científicos, culturales y tecnológicos que san respuesta a la problemática social que se vive” Citados por Vital en el 2022.

El uso de proyectos de investigación como estrategias de enseñanza aprendizaje busca enfrentar a los estudiantes en situaciones que los lleve a rescatar, comprender y aplicar aquello que han aprendido como una herramienta para buscar la solución al problema planteado o proponer mejoras en las comunidades en donde se desenvuelven.

Cuando utilizamos el proyecto de investigación como estrategia de enseñanza-aprendizaje es necesario tener presente Un proceso en el cual los resultados del programa de estudios pueden ser identificados fácilmente, pero en el cual los resultados del proceso de aprendizaje de los estudiantes no son predeterminados o completamente predecibles. Este aprendizaje requiere el manejo, por parte de los estudiantes, de muchas fuentes de información y disciplinas que son necesarias para resolver problemas o contestar preguntas que sean realmente relevantes.

Este aprendizaje requiere el manejo, por parte de los estudiantes, de muchas fuentes de información y disciplinas que son necesarias para resolver problemas o contestar preguntas que sean realmente relevantes. Estas experiencias en las que se ven involucrados hacen que aprendan a manejar y usar los recursos de los que disponen como el tiempo y los Materiales, además de que desarrollan y pulen habilidades.

Blumenfeld y et.al, en su trabajo publicado en 1991 mencionan que existen algunas características que facilitan el manejo del método de proyectos:

1. planteamiento que se basa en un problema real y que involucra distintas áreas.
2. Oportunidades para que los estudiantes realicen investigaciones que les permitan aprender nuevos conceptos, aplicar la información y representar su conocimiento de diversas formas.
3. Colaboración entre los estudiantes, maestros y otras personas involucradas con el fin de que el conocimiento sea compartido y distribuido entre los miembros de la “comunidad de aprendizaje”.
4. El uso de herramientas cognitivas y ambientes de aprendizaje que motiven al estudiante a representar sus ideas. Estas herramientas pueden ser: laboratorios computacionales, hipermedios, aplicaciones gráficas y telecomunicaciones.

En este tipo de trabajos el docente tendrá las siguientes funciones:

- Ser más entrenador y modelador.
- Hablar menos.
- Actuar como especialista.
- Usar más un pensamiento interdisciplinario.
- Trabajar más en equipo.
- Usar más variedad de fuentes primarias.
- Tener menos confianza en fuentes secundarias.
- Realizar más evaluación multidimensional.
- Realizar menos pruebas a lápiz y papel.
- Realizar más evaluación basada en el desempeño.
- Realizar menos evaluación basada en el conocimiento.
- Utilizar más variedad en materiales y medios.

El reto más grande, tanto para los estudiantes como para los profesores es desaprender los roles tradicionales del salón de clase (del estudiante como un receptor y el profesor como un proveedor de conocimiento). Saber cuándo meterse y cuándo dejar que los estudiantes trabajen las cosas por sí mismos lleva a tomar una nueva responsabilidad. Lo más relevante del método de proyectos es que cada participante sea visto como un alumno y como un profesor. Este método requiere que el profesor esté muy atento e involucrado. Es responsabilidad del profesor asegurarse de que el programa y las habilidades apropiados estén contenidos en el proyecto.

DESARROLLO

El presente trabajo se realizó en el Centro Universitario UAEM Zumpango, de la Universidad Autónoma del Estado de México, que se encuentra ubicado en el Municipio de Zumpango de Ocampo, Estado de México, desde 1987, se oferta la Licenciatura de Ingeniero Agrónomo en Producción, y ha sufrido dos reestructuraciones de su plan de estudios una en el 2004 se implementó una reestructuración y actualización de los planes y programas bajo el enfoque de competencias, con la intención de disminuir los índices de reprobación, de deserción, así como la tasa de eficiencia terminal, y en el 2023 en su versión mixta, trabajando por objetivos y lo que propicia que los alumnos de la licenciatura desde su ingreso a primer periodo hasta el noveno, se integran en equipos de trabajo, mismos que desarrollan un proyecto de investigación y eligen un cultivo de interés en común y los establecen en módulos de producción a cielo abierto o bajo cubierta plástica (Invernaderos), con la finalidad de reconocer la interacción de los factores involucrados en el crecimiento y desarrollo de dicho cultivo, y al mismo tiempo permitió el conocimiento y el desarrollo de habilidades y competencias para la resolución de casos reales de la actividad agrícola y pecuaria.

RESULTADOS OBTENIDOS

Los resultados obtenidos al desarrollar los proyectos de investigación y con el establecimiento de los módulos de producción, los estudiantes de la licenciatura de ingeniero agrónomo en producción, ha permitido una integración de la teoría con la práctica y la generación de conocimientos de una manera integral, al conjugar los contenidos temáticos de sus unidades de producción para la resolución de casos reales de tipo agrícola o pecuario, esto a permitido tener una mayor permanencia de estudiantes en este tipo de disciplinas, porque desde su ingreso a sus estudios profesionales ponen en práctica lo aprendido en el aula y más aún el desarrollo de este tipo de metodologías, facilita la comprensión del conocimiento y desarrollo de habilidades o competencias acorde a lo señalado en el perfil de egreso de su plan de estudios.



Figura No. 1 Producción de lechugas bajo condiciones de invernadero

Fuente: José Luis Gutiérrez Liñán, Centro Universitario UAEM Zumpango, 2021



Figura No.2 Manejo Agronómico del Cultivo de Maíz

Fuente: José Luis Gutiérrez Liñán, Centro Universitario UAEM Zumpango, 2021



Figura No 3. Producción de diversas hortalizas bajo Condiciones de Invernadero

Fuente: José Luis Gutiérrez Liñán, Centro Universitario UAEM Zumpango, 2016



Figura No 4. Preparación para establecimiento del cultivo de jitomate en condiciones de invernadero

Fuente: José Luis Gutiérrez Liñán, Centro Universitario UAEM Zumpango, 2016

Este tipo de estrategias permiten que estudiante sea el centro de acción, y el profesor es tan solo un coordinador estratégico de las actividades. La estrategia no es un fin, sino un medio para que los discentes desarrollen capacidades colectivas para la solución de problemas, siendo innovativos en la búsqueda de alternativas basadas en la observación, la experimentación, el descubrimiento, el análisis y la discusión grupal, la síntesis y toma de decisiones, siempre basados en sus necesidades y condiciones del entorno donde se desarrollen (Pezo et.al.2007).

Esta metodología de proyectos de investigación permite romper paradigmas de enseñanza/aprendizaje en el comportamiento de los estudiantes. Es una oportunidad para compartir los saberes técnicos- científicos y los que constituyen el conocimiento (Pezo et.al.2007), generado a partir de su estancia en semestres anteriores. Además, esta

estrategia incentiva el interés de los alumnos en la experimentación, como insumo para el proceso de toma de decisiones.

CONCLUSIONES

- Es una estrategia “transdisciplinaria” tiene relación con una amplia gama de técnicas de enseñanza-aprendizaje, como lo son el estudio de casos, el debate, el aprendizaje basado en problemas, etc.
- El trabajar una o más de estas técnicas en conjunto con el método de proyectos crea un ambiente altamente propicio para la adquisición y el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en todos los participantes.
- Además de los conocimientos propios que de cada materia o disciplina aprenden los alumnos, adquieren y desarrollan un cúmulo de habilidades y actitudes.
- Este tipo de trabajos permiten disminuir los índices de reprobación en las unidades de aprendizaje, porque reafirman los conocimientos adquiridos en el aula y llevados al campo de acción, que es una unidad de producción agrícola o pecuaria.

REFERENCIAS

Arias S., Martinonia G.I., Piazza A.M., Requesens E., Núrica R.P., Valicenti R. taller de integración: una propuesta para Agronomía. Revista argentina de Humanidades y Ciencias Sociales. Vol. 4, Núm.1 (2006). ISSN 1669-1555.

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26 (3 & 4).

Hernández, F. (1998). Repensar la función de la Escuela desde los proyectos de trabajo, Fernando Hernández. Artículo publicado en *Pátio*. Revista Pedagógica, 6, 26-31 (1998).

Pedraza R. D.M.1992. Diagnóstico, planeación y desarrollo de una granja didáctica agropecuaria. Universidad la Salle, Facultad de Administración de Empresas Agropecuarias.

Pezo A. D., Cruz J., Piniero M. 2007. Las Escuelas de Campo de Ganaderos: Una Estrategia para Promover la Rehabilitación y Diversificación de Fincas con Pasturas Degradadas. XX Reunión ALPA, XXX Reunión APPA-Cusco-Perú. Arch. Latinoamérica. Producción Animal. Vol.15 (Suplemento 1)

Pozo, J., Scheuer N., Pérez, M., Mateos, M. Martín, E. & Cruz, de la M. (2006), Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona, España: Graó

PRIAG, 1995. Elementos para una estrategia de transferencia de tecnología, Documento Técnico 20, IICA, Central Coronado, Costa Rica.

Quintana M. R.M., Espinoza P.J.R., Gutiérrez O.A.C. Granja didáctica universitaria, Educación ambiental y producción animal sustentable para toda la vida. Revista Iberoamericana para la Investigación y Desarrollo Educativo. Vol.4, Núm.7 Julio-diciembre 2013. ISSN 2007-7467.

Niembro G. C.A; Navarro S.L. 2013. Tendencias Actuales de la Formación del Ingeniero Agrónomo. Capítulo del Libro. Profesionalización y Campo Laboral de la Educación Agrícola de Gutiérrez L. J.L.; Niembro G. C. 2013. Editorial Parentalia ediciones, México.

Vital C. M. 2022. La Investigación en los procesos de enseñanza aprendizaje. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>

MARIA NA COMUNHÃO DOS SANTOS COMO ENTRE AJUDA NO DISCIPULADO E CAMINHO PARA UM DIÁLOGO ECUMÊNICO

Fecha de recepción: 19/02/2025 Fecha de aceptación: 05/03/2025

Zilda Maria Da Silva

Graduação em Teologia pela Faculdade Dehoniana de Taubaté, Mestra em Ciências da Religião pela PUC – Campinas, Doutora (2024) pelo Programa de Pós-Graduação em Teologia Sistemático Pastoral Linha de Pesquisa Teologia e Modernidade pela PUC Rio - bolsista CAPES Com experiência na área de Teologia com ênfase em Teologia Pastoral.

RESUMO: O presente artigo apresenta Maria na comunhão dos Santos, com duas perspectivas o discipulado e o diálogo ecumênico. A pesquisa parte da fé católica na comunhão dos Santos, a presença de Maria como a primeira a estar nesta comunhão. O testemunho bíblico convoca todos os que creem, em qualquer geração, a chamar Maria de bem-aventurada: esta mulher judia de origem humilde, esta filha de Israel que vive a esperança de justiça para os pobres a qual Deus abençoou e escolheu para ser a mãe de seu Filho por meio da descida do Espírito Santo. E nós podemos até vislumbrar nela o destino final do povo de Deus para compartilhar a vitória do seu Filho sobre os poderes do mal e da

morte. A comunhão dos santos configura a própria Igreja, com seus santos e santas e com todos os que dela participam e são chamados a viver a santidade. Santos e Santas, homens e mulheres que procuram viver o Evangelho - A Boa Nova de Jesus - em sua plenitude de graça, de amor, no cotidiano da história. Todo o serviço que Maria presta aos homens e mulheres, consiste em abri-los ao Evangelho e convida- los a obedecer-lhe: “Fazei tudo o que vos disser” (Jo 2,5). E o caminho para o diálogo ecumênico, com todos os que professam a fé em Jesus Cristo, com o testemunho das Escrituras, situando Maria no seu tempo e história; ela é a Mãe do Filho de Deus Encarnado – *Theotokos*.

PALAVRAS-CHAVE: MARIA; COMUNHÃO DOS SANTOS; DISCIPULADO; DIÁLOGO ECUMÊNICO.

1 | INTRODUÇÃO

Em cada Eucaristia, renovamos e atualizamos nossa fé na comunhão dos Santos, quando rezamos o Creio: “Creio no Espírito Santo; na Santa Igreja católica; na **comunhão dos santos**; na remissão dos

pecados; na ressurreição da carne; na vida eterna”. É a Profissão de Fé nas verdades que cremos.

Quando falamos em comunhão, nos remetemos a íntima comunhão entre o Pai, o Filho e o Espírito Santo. Cristo, que nos revela o Pai, nos dá seu Espírito, o Pai que nos cria por amor, e o Espírito Santo que nos ilumina e fortalece na missão de cada dia. A Trindade, perfeita comunhão, modelo de comunidade, unidade dos três na diversidade de função e missão de cada pessoa. Assim como cristãos formamos comunidades de fé e vida pela participação na Igreja – povo de Deus.

A Igreja é, aos olhos da fé, Santa, pois Cristo, Filho de Deus, que com o Pai e o Espírito Santo é proclamado o único Santo, amou a Igreja como sua esposa. Por ela se entregou com o fim de santificá-la. Uniu-a, a si como seu corpo e cumulou-a com o dom do Espírito Santo, para a glória de Deus. A Igreja é, portanto, o Povo Santo de Deus e seus membros são chamados santos. Todos os cristãos batizados são incorporados a Cristo e chamados a viver uma identificação, a ter e viver os mesmos sentimentos de Cristo.

A comunhão dos santos configura a própria Igreja, com seus santos e santas e com todos os que dela participam e são chamados a viver a santidade. Santos e Santas, homens e mulheres que procuram viver o Evangelho - A Boa Nova de Jesus - em sua plenitude de graça, de amor, no cotidiano da história.

Uma vez que todos os crentes formam um só corpo, o bem de uns é comunicado aos outros. É preciso crer que existe uma comunhão dos bens da Igreja. Mas o membro mais importante da Igreja é Cristo, por ser a cabeça. Assim o bem de Cristo é comunicado a todos os membros e essa comunicação se faz através dos sacramentos da Igreja. Cristo é o grande sacramento do Pai.

Por Cristo, com Ele e Nele, passamos a participar da comunhão de Deus. Não há outro caminho que leve ao Pai, vivendo em Cristo chegamos a ser seu corpo místico, seu povo, povo de irmãos e irmãs, unidos pelo amor que derrama em nossos corações, o Espírito. Esta é a comunhão a qual chama o Pai por Cristo e por seu Espírito. Para ela se orienta toda a história da salvação e nela se consuma o desígnio amoroso do Pai que nos criou. (PUEBLA, 1968, p. 102)

“A Igreja, sacramento de Cristo, uma realidade humana feita de homens e mulheres e limitados, mas penetrados pela presença insondável e pela força do Deus trino que nela resplandece, apela e salva”(PUEBLA, 1968, p. 105). Em todo o culto a Virgem Maria e na piedade mariana, deve-se levar em conta as dimensões: Bíblica: compreender Maria a partir da mensagem cristã, situando-a no Mistério de Cristo e da Igreja; Litúrgica: os exercícios de piedade mariana devem harmonizar-se com a liturgia e não se confundir com ela; Ecumênica: a devoção a Mãe de Deus deve adquirir uma marca ecumênica; Antropologia: Maria constitui um modelo de fé corajosa e um amor ativo, é a mulher que proclamou no cântico do Magnificat (Lc 1,53-57) que Deus é quem eleva os humildes e os oprimidos e derruba de seu trono os poderosos do mundo. Para tornar mais vivo e com

sentido o que nos une à Mãe de Cristo e Mãe nossa, na Comunhão os Santos.(PAULO VI, 1974, p. 31-41) Em sua Exortação *Gaudete et Exsultate* no n.9 o Papa Francisco afirma que a santidade é o rosto mais belo da Igreja e segue dizendo que mesmo fora da Igreja Católica e em áreas muito diferentes, o Espírito suscita sinais da sua presença, que ajudam os próprios discípulos de Cristo.

2 I MARIA NA COMUNHÃO DOS SANTOS

Maria é o membro mais perfeito da Igreja: “Por graça de Deus exaltada depois do Filho acima de todos os anjos e homens, como mãe santíssima de Deus, Maria esteve presente aos mistérios de Cristo e é merecidamente honrada com culto especial pela Igreja” (LG, p. 111). É na Santidade de Maria que a unidade da Igreja triunfante no céu e da Igreja peregrina na terra, é levada à sua expressão perfeita. Assim encontramos na Oração Eucarística I: “Na comunhão de toda Igreja, queremos designar em primeiro lugar a bem-aventurada Virgem Maria, mãe de nosso Deus e Senhor Jesus Cristo, José seu esposo, os bem-aventurados Apóstolos e Mártires e todos os Santos”.

A Igreja povo de Deus, que acolheu o dom da Salvação em Jesus Cristo, se concretiza primeiramente e plenamente em Maria, nela Deus mostrou historicamente o que quer de todos, e o que será vivido na glória dos redimidos. “Maria não surge assim como um arquétipo estático. Ela é dinâmica, cria suscita vida nova, ajuda a construir a nova humanidade e quer permanecer sempre mãe, gerando novos filhos para a história no céu”. (BOFF. L, 1986, p.175)

Pelo seu sim, Maria acolheu e viveu a vontade de Deus em sua vida, para ser a mãe santíssima de Deus. Esteve presente nos mistérios de Cristo e por isso é honrada com culto especial pela Igreja. “Chamada e venerada com o título de Mãe de Deus, sob cuja proteção os fiéis se refugiam, suplicam em todos os seus perigos e necessidades” (LG. 1994, p. 111).

A relação com Maria-mãe é considerada legítima no catolicismo, mas deve sempre se purificar de expressões sentimentalistas estereis e passageiras. A mãe de Deus não está no mesmo nível de Deus-Pai. Todo culto cristão é fundamentalmente Trinitário e assim deve se manter: ao Pai, pelo Filho, no Espírito. Como afirma o Beato Chaminade:

“Quando Maria deu seu consentimento para a Encarnação do Verbo em suas castas entranhas, era consciente da obra e economia da redenção em toda sua extensão, e aceitou com amor. Compreendeu que ao receber Jesus, o concebia todo inteiro, em seu corpo natural e em seu corpo místico, pois não podia separá-lo do qual devia formar um só com Ele. Assim aceitou humildemente a honra da maternidade divina, aceitou ser mãe de Jesus em seus dois aspectos: individualmente, como na plenitude de seu corpo, que é a Igreja: A plenitude do corpo de Cristo é a Igreja (Ef 1,23). Ao conceber naturalmente o Salvador em seu seio virginal, concebeu espiritualmente em sua alma, por seu amor e por sua fé, aos cristãos membros da Igreja e,

portanto, a um só Jesus Cristo. "CHAMINADE, G.J. 1968, p. 163)¹

Deus se fez carne, por meio de Maria, começou a fazer parte de um povo, constituiu o centro da histórica. Ela é o ponto de união entre o céu e a terra. "Sem Maria desencarna-se o Evangelho, desfigura-se e transforma-se em ideologia em racionalismo espiritualista"(PUEBLA, 1968, p.122). "Nesse íterim a mãe de Jesus, tal como está nos céus já glorificada de corpo e alma, é a imagem e o começo da Igreja como deverá ser consumada no tempo futuro". (LG, 1994, p. 113).

Maria viveu como ninguém as bem-aventuranças de Jesus, ela é aquela que estremece de júbilo na presença de Deus, aquela que conservava tudo no seu coração é a abençoada entre todos os santos e santas, ela nos mostra o caminho da santidade e nos acompanha neste caminho como mãe e discípula (GeE, 2018, p. 58).

3 I COMO ENTRE AJUDA NO DISCIPULADO

Através da missão do Filho e do Espírito, revela-se aos homens e mulheres o amor de Deus-Pai-Mãe e nos é dado penetrar de algum modo no mistério da comunhão Trinitária. Maria, a primeira discípula e seguidora de Cristo, teve a missão de trazer Cristo ao mundo, de fazê-lo conhecido, amado e servido, esta é também a missão de cada cristão, batizado e como membro de um povo santificado pelo batismo, somos chamados, a manifestar esta santidade, que exige o cultivo tanto das virtudes sociais como da moral pessoal, sendo este cultivo das virtudes, da dignidade humana, do bem comum no cuidado de toda a criação, o desafio para seguir sendo fiel a este chamado.

A Igreja peregrina, em comunhão com a Igreja celeste, nos convida a imitarmos a Maria e todos os santos e santas que nos precederam e viveram o seguimento de Cristo, na radicalidade do seu dia-a-dia, e contexto de sua época. O testemunho dos santos e santas consiste em viver as bem-aventuranças, uma vida marcada por gestos concretos e práticas simples, que refletem a vivência dos sentimentos e práticas de Jesus de Nazaré, sendo pessoas com espírito orante e necessidade de comunicar-se com Deus.

Modelo perfeito desta vida espiritual e apostólica é a bem-aventurada Virgem Maria, rainha dos Apóstolos. Enquanto levava na terra vida igual a todos, sempre cheia de cuidados familiares e de trabalhos, estava sempre intimamente associada ao Filho, cooperando de modo absolutamente singular na obra do Salvador. Agora, porém, é levada ao céu, e com amor materno se empenha pelos irmãos de seu Filho que ainda peregrinam expostos aos perigos e angústias, até que sejam todos conduzidos à pátria feliz. A ela veneram todos com maior devoção e entram na vida e no apostolado de sua maternal solicitude.²

1 CHAMINADE, G.J. Escritos Marianos, II nº. 482, p. 163 - Também podemos citar aqui o Capítulo VIII, da Lumen, Gentium, nº. 58, que nos diz que Maria avançou na peregrinação da fé.

2 CONCÍLIO ECUMENICO VATICANO II - Decreto "Apostolicam Actuositatem. Vocação do leigo ao apostolado

O desígnio de Deus de levar o homem e a mulher à comunhão plena entre si e a participação na própria comunhão divina, não está plenamente realizado. A Igreja está a serviço e se encontra a caminho – missão contínua, até que Deus seja tudo em todos. Maria aviva na Igreja a consciência de sua condição de peregrina, que caminha na história dos homens e mulheres em direção ao Reino de Deus.

Não pertencemos somente a Igreja da terra, pelo batismo Cristo nos recebe na família de Deus, a qual supera e transcende o que dela podemos ver na Igreja da Terra. Existe entre as duas uma íntima união, pois se a Igreja é o corpo de Cristo, este não pode ser multiplicado, nem dividido. É uma vida única que a partir de Cristo circula na Igreja do céu e na Igreja da terra. Existe, portanto uma única Igreja, assim como um único Senhor e um único Espírito.³

A Igreja é então a reunião de todos os santos e santas, desde o começo do mundo, com os patriarcas, os profetas, os mártires e todos os justos, santificados por uma mesma fé (cf. Hebreus 11), marcados pelo sinal de um mesmo Espírito, eles formam um único corpo do qual Cristo é a cabeça. Comungamos com esta única Igreja, em grau e formas diversas, os vivos estão em marcha, realizando a peregrinação, caminhando para a plenitude do dom de Deus. Os nossos irmãos e irmãs já falecidos já se encontram nesta plenitude do dom de Deus.⁴

É pela celebração da Eucaristia que podemos dizer que leva ao auge dos fiéis presentes na ação de graças da Igreja peregrina e da Igreja celeste como rezamos na Oração Eucarística I: ... com todos os vossos Santos. Porém enquanto peregrinamos na terra, somos convidados a viver e acolher por nossa conversão o Reino de Deus que está próximo e orientar nossa vida para as bem-aventuranças. Sabemos que a Igreja feita de mulheres e homens é marcada pelo pecado. Vivemos num momento concreto com nossa existência histórica, onde somos marcados pela injustiça, exclusão, discriminação, valoriza-se mais o ter, do que o ser isto nos impede muitas vezes de viver plenamente a proposta de Cristo, de vida e vida em abundância para todas e todos.

Neste contexto somos convidados a olharmos para todas as Santas e Santos que nos precederam e que atenderam ao chamado de viver na radicalidade e em plenitude o seguimento de Cristo, atendendo a frase de Maria, nas bodas de Caná: “Façam tudo o que ele lhes disser”. Assim em união com todos os que nos precederam e são sinais e estímulo para nossa vida e missão, podemos vencer as injustiças e como Maria cantar o magnificat.

E é adquirindo a consciência de nossa condição de pessoas que ainda peregrinam, que aprenderemos com os santos e santas em Deus de que modo vivendo nas mesmas circunstâncias que eles viveram podemos e devemos realizar o que Cristo nos ensinou, a praticar o que Ele pregou, assim daremos conta mais vivamente de que a Igreja peregrina,

3 EYT, P. Eu creio em Deus, o credo comentado, pp. 123. Neste trecho o autor faz uma meditação sobre as cinco proposições de nossa Profissão de Fé: “ Na Santa Igreja Católica, na Comunhão dos Santos, na Remissão dos Pecados, na Ressurreição da Carne, na Vida Eterna”, vistas à luz e fonte do Espírito Santo.

4 EYT, P. Eu creio em Deus, o credo comentado, p.122-123

e portanto, cada um de nós, se encontra a caminho rumo à Pátria que eles já conseguiram alcançar, compreenderemos que nós e eles constituímos uma só Igreja, o Corpo Místico de Cristo.

Cada santo é uma missão; é um projeto do Pai que visa encarnar, em um momento determinado da história um determinado aspecto do Evangelho, esta missão tem sentido pleno em Cristo e a partir dele, assim santidade é viver em união com Ele, sua vida, paixão, morte e ressurreição, ou a vivência de diferentes aspectos da vida terrena de Jesus: a vida oculta, a vida comunitária, a proximidade aos últimos, a pobreza e outras manifestações de sua vida e doação por amor.⁵ “Maria tão próxima de Jesus humano, por ser sua mãe, viveu a paixão e a ressurreição de seu Filho para se tornar discípula da Igreja, assim a figura de Maria adverte a todos os cristãos de que não se pode prescindir da Cruz e da Páscoa para entrar na comunidade do seu Senhor”.⁶

4 | CAMINHO PARA UM DIÁLOGO ECUMÊNICO

Caminho que vai sendo construído primeiro a partir do testemunho das Escrituras, situando Maria no seu tempo e história; segundo ela é a Mãe do Filho de Deus Encarnado e por último o Espírito Santo e a Igreja, da qual Maria é membro e pertence a comunhão dos santos.

Nas escrituras encontramos as raízes humanas de Maria, ela pertence a um povo, é uma filha de Israel, uma esposa e uma mãe. Através dos textos bíblicos encontramos, Maria uma mulher judia do mediterrâneo do século I d.C. Algumas características histórica, religiosa e social: uma pessoa única e irrepetível, paradigmática, num contexto em que as mulheres só podiam ser o que se esperava que fossem: submissas, recolhidas, humildes, modestas, dedicadas à procriação e ao bom funcionamento do lar. Maria é o modelo perfeito de todas as virtudes femininas.

De acordo com as categorias próprias do sistema social mediterrânico, pertence às mulheres ser o suporte familiar para tudo o que fazem fora e dentro de casa (Prov 31,1-31), participa na fé judaica e na cultura do seu povo oprimido. O seu nome (Myriam) lembra-nos a profetisa irmã de Moisés, a jovem mulher que teve muito a ver com a vida do libertador de Israel da escravidão do Egito, Moisés; a mulher que encorajou o canto de louvor nos lábios das mulheres hebraicas, mulheres que tinham atravessado o Mar Vermelho e visto as poderosas forças do Faraó derrotadas: cavalos e carruagens atiradas ao mar (Ex 15,21), ou seja: os instrumentos do poder do homem, que se revelam inúteis perante o poder de Deus. Maria espera, com os anawins (os pobres) do seu povo, a salvação de Israel.

Mateus no seu Evangelho vê o cumprimento das promessas feitas por Javé a Israel acontecer, através da ação de Jesus e da comunidade de seus seguidores. Inicia seu Evangelho com a genealogia de Jesus. “... Jacó gerou José, esposo de Maria, da qual

5 FRANCISCO, Exortação Apostólica Gaudete et Exultate, sobre o chamado a santidade no mundo atual. No. 19 e 20.
6 GRUPO DE DOMBES, Maria no designio de Deus e na comunhão dos Santos, n. 189, p.93.

nasceu Jesus, chamado Cristo”. (Mt 1,16). Mateus cita o nome de quatro mulheres, sendo que todas elas inclusive Maria, deram a luz irregularmente, porém em cada um dos casos destas mulheres, Tamar, Raab, Rute, Maria; Mateus sublinha a gratuidade com a qual Deus introduz estas mulheres na corrente originante do Messias. Maria é vista como a mãe virginal da esperança virgem, mulher prenhe de vida, rosto do povo cheio de luz, rosto de Deus que renasce sempre dos escombros da destruição.

Marcos nos ensina que até Maria, a criatura mais unida a Cristo com vínculos de sangue, teve que elevar-se a uma ordem de valores mais alta. Depois de haver levado Jesus no seu ventre, era preciso o engendrar no coração, cumprindo a vontade de Deus (cf. Mc 3,35). Assim a figura de Maria se harmoniza e se completa com o seu itinerário de fé: “De mãe de Jesus a discípula e seguidora”.

“O evangelista Lucas é aquele que nos fornece o maior número de elementos para uma teologia Marial”.⁷ Onde encontramos a boa nova de Jesus e a boa nova de Maria numa íntima relação, e complementariedade. A mensagem central é que “Deus se fez carne humana”, isto vai ao longo dos escritos de Lucas reaparecendo passo a passo e que é vivido nas diferentes comunidades cristãs. Podemos compreender Maria em Lucas como: exemplo vivo da perfeita seguidora de Jesus, a discípula ideal; a que faz o elo entre os três períodos da história da salvação (presente junto ao velho Israel, de mãe de Jesus a discípula e início da Igreja = Pentecostes); agraciada por Deus, é a profetisa no cântico Magnificat; é peregrina na fé; é a pobre (humilhada / humilde) mulher de Nazaré.⁸

Maria no quarto Evangelho não é chamada pelo nome “Maria”, ela é a mãe, a mulher, ou seja, é a mãe de Jesus e a companheira da comunidade. Encontramos dois episódios que se referem explicitamente a Maria: Jo 2,1-12 Bodas de Caná e Jo 19,25-27 ao pé da Cruz. Estas duas cenas do Evangelho de João têm a força divina do amor solidário. Em Caná a solidariedade = sensibilidade atenta a necessidade humana. Ao pé da Cruz a solidariedade = compaixão, o sofrer com o assumir as dores do outro.⁹

O testemunho bíblico convoca todos os que creem, em qualquer geração, a chamar Maria de bem-aventurada: esta mulher judia de origem humilde, esta filha de Israel que vive a esperança de justiça para os pobres a qual Deus abençoou e escolheu para ser a mãe de seu Filho por meio da descida do Espírito Santo. E nós podemos até vislumbrar nela o destino final do povo de Deus para compartilhar a vitória do seu Filho sobre os poderes do mal e da morte.¹⁰ A partir da fé pascal compreendemos Maria no mistério de Cristo, Maria a *Theotokos* – a mãe do Filho de Deus encarnado, fundamentado na Sagrada Escritura nos textos que narram a presença de Maria, sua missão e vocação de ser a mãe de Jesus. A

7 GEBARA, I., BINGEMER, M.C Maria mãe de Deus e mãe dos pobres, p.79. Usando de forma genial o Antigo Testamento, Lucas tem como idéia central: Deus se fez carne humana por meio de Maria.

8 GEBARA, I., BINGEMER, M.C Maria mãe de Deus e mãe dos pobres, p.137-138

9 GEBARA, I., BINGEMER, M.C Maria mãe de Deus e mãe dos pobres, p. 201

10 COMISSÃO INTERNACIONAL ANGLICANO-CATÓLICA ROMANA. Maria: graça e esperança em Cristo. No.30. p.27

definição do dogma da *Theotokos* foi na primeira seção dos Cirilianos de 22 de junho de 431, Concílio de Éfeso.¹¹

Outros Concílios também tiveram importância significativa em torno a maternidade divina de Maria: Constantinopla (381) e Calcedônia (451), onde a referência a Maria aparece contida no seu símbolo.¹² O Concílio Ecumênico Vaticano II (1962-1965), quanto a doutrina sobre a maternidade divina de Maria, não se limitou a repropor o que já fora definido ou indicado anteriormente, mas ainda, releu esse mistério fundamental de Maria no mais vasto contexto doutrinal de toda missão da Virgem, considerando-a dentro da perspectiva teológica da história da salvação, isto é, à luz de Cristo Salvador da Igreja - sacramento salvífico.¹³

Maria, tão próxima do Jesus humano por sua maternidade, teve de viver a paixão e a ressurreição de seu Filho para se tornar discípula da Igreja. Por isso, a figura de Maria adverte o cristão de que não pode prescindir da Cruz e da Páscoa para entrar na comunidade de seu Senhor. (GRUPO DE DOMBES, 2005. p..93)

Com a fundamentação nos textos dos Atos dos Apóstolos (Atos 1,14; 2,1-21), Maria se encontra presente em oração junto aos apóstolos, onde o evangelista Lucas, após escrever seu Evangelho que narra as palavras e o destino de Jesus, escreve os Atos que narra a história da Igreja e sua missão, com o Pentecostes, onde todos ficaram repletos do Espírito Santo, tudo indica que Maria fazia parte como membro na nascente comunidade judeu-cristã, como discípula exemplar a partir da Anunciação, como modelo de fé e dinamismo missionário.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cristãos e cristãs chamados a olhar para esta mulher Maria, aquela que em seu tempo foi fiel ao chamado de Deus pelo seu *Fiat*, assumindo a missão de ser a mãe do Filho de Deus encarnado a *Theotokos*, segue hoje sendo modelo de fé, fidelidade, humilde e abertura a Deus. O artigo, Maria, na Comunhão do Santos, como entre ajuda ao discipulado e caminho para um diálogo ecumênico com as religiões que seguem a Jesus Cristo, que se encarnou no ventre de uma mulher Maria, deixa aberto um caminho para seguir a pesquisa.

REFERÊNCIAS

BOFF, L. O rosto materno de Deus. Petrópolis, Ed. Vozes, 1986.

COMISSÃO INTERNACIONAL ANGLICANO-CATÓLIA ROMANA. Maria: graça e esperança em Cristo. São Paulo, Paulins, 2005.

11 Definido na primeira seção dos Cirilianos, na 2ª. Carta de Cirilo a Nestório.

12 DS 150 e 301

13 Capítulo VIII, da Lumen Gentiun., onde podemos fazer a leitura deste documento em dois aspectos: a maternidade divina no mistério de Cristo e a maternidade de Cristo no mistério da Igreja.

- CONCÍLIO ECUMENICO VATICANO II, Constituições, Decretos, Declarações. Petrópolis: Vozes. 1994.
- CELAM. Conclusões da Conferência de Puebla. Evangelização no futuro e no presente da América Latina. Petrópolis: Vozes,1980.
- DENZINGER, H., El magisterio de la Iglesia, Madrid, Herder, 1999.
- EYT, P. Eu creio em Deus, o credo comentado. São Paulo, Edições Loyola, 1990. FRANCISCO, Exortação Apostólica Gaudete et Exultate, sobre o chamado a santidade no mundo atual. São Paulo, Paulus,2018.
- FRANCISCO, Angelus, Solenidade de Todos os Santos de 01/11/2015. FRANCISCO, Angelus, Solenidade de Todos os Santos de 01/11/2014.
- GEBARA, I, BINGEMER, M,C, Maria, Mãe de Deis e dos pobres. Petrópolis, Vozes, 1987. GUIMARÃES, V. (Org) Maria, trono da sabedoria. Aparecida, Santuário, 2015.
- GRUPO DE DOMBES, Maria no desígnio de Deus e na comunhão dos Santos. Aparecida, Editora Santuário, 2005.
- CHAMINADE, G.J., Escritos Marianos I – II. Madrid, Ed. SM, 1968. MURAD, A., Quem é esta mulher? Maria na Bíblia. São Paulo, Paulinas, 1996.
- MURAD, A., Maria, toda de Deus e tão humana, compêndio de Mariologia. São Paulo, Paulinas, 2012.
- PAULO VI. O Culto à Virgem Maria. Petrópolis, Vozes, 1974

JULIANA THAISA RODRIGUES PACHECO - Doctoranda en Geografía por la Universidad Estatal de Ponta Grossa. Doctora y Máster en Ciencias Sociales Aplicadas por el Programa de Posgrado en Ciencias Sociales Aplicadas (UEPG, 2022; 2013), con área de concentración en Ciudadanía y Políticas Públicas y línea de investigación en Estado, Derechos y Políticas Públicas. Licenciada en Geografía por la UNOPAR (2022) y con título de Bachiller en Geografía por la UEPG (2008). Se desempeña como Geógrafa y Científica Social, con enfoque en la elaboración de diagnósticos socioambientales y caracterización del entorno socioeconómico para Estudios Ambientales y Estudios de Impacto de Vecindad (EIV). Tiene experiencia en geoprocusamiento, elaboración de mapas temáticos, manipulación de datos estadísticos y procesamiento digital de imágenes. Actualmente, es profesora en el Departamento de Geografía de la Universidad Estatal del Centro-Oeste (UNICENTRO), campus Irati.

MAURICIO ZADRA PACHECO - Doctor por la Universidad de Bremen (UniBremen) con trabajo desarrollado en el Instituto Fraunhofer - IFAM (Bremen, Alemania) a través del Programa Ciencias sin Fronteras. Máster en Gestión del Territorio por la Universidad Estatal de Ponta Grossa (2009); posee grado en Administración por la Universidad Estatal de Ponta Grossa (2003) y grado en Bachillerato en Informática por la Universidad Estatal de Ponta Grossa (1995). Actualmente es Profesor Adjunto en la Universidad Estatal de Ponta Grossa. Tiene experiencia en el área de Ciencias de la Computación, con énfasis en Sistemas de Información, y ha desarrollado estudios en las áreas de Geoprocusamiento y Geografía Humana, con énfasis en el uso de geotecnologías como herramientas de apoyo a la gestión del territorio.

A

Análisis descriptivo 63, 67, 68, 76

Apoyo Institucional 1

Aprendizaje profundo 15, 18, 19, 35

C

Chantal Mouffe 99, 100, 107

Ciência 57, 58, 59, 60, 61

Clinical practices 47, 48

Competencias emocionales 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97

Comportamiento proambiental 15, 16, 19, 21, 30

Comunhão dos Santos 123, 124, 125, 127, 128

Conflicto 9, 12, 54, 100

Crisis social 99

D

Democracia 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 112

Deserción escolar 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8

Diálogo ecumênico 123, 128, 130

Discipulado 123, 126, 130

E

Educación en línea 63, 64, 65, 66, 75, 76

Educación superior 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 49, 50, 51, 52, 86, 94, 95, 96, 97, 116

Enseñanza 4, 9, 12, 13, 18, 19, 20, 21, 45, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 64, 66, 67, 78, 79, 80, 83, 93, 94, 95, 96, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 121, 122

Escola 57, 58, 59, 61, 62

Estrategia didáctica 15, 16, 18, 20, 22, 23, 27, 30, 34, 41, 42

Evaluación auténtica 15, 19, 27, 41, 42

F

Formación 1, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 30, 49, 51, 52, 55, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 75, 76, 79, 80, 93, 95, 105, 107, 109, 113, 114, 115, 116, 117, 122

Formación continua 9, 13, 63, 65, 68, 75

Fraser 99, 100, 109, 110, 111

G

Grupo de referencia 9

H

Hábitos de estudio 78, 79, 80, 81, 82, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 96

Harassment 47, 48

I

Ingeniero agrónomo 113, 114, 115, 116, 119, 122

Inteligencia social 78, 81, 84, 93, 95

Investigación 3, 8, 9, 13, 14, 15, 16, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 55, 70, 77, 78, 80, 81, 83, 85, 86, 94, 96, 98, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 132

M

Maria 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131

N

Nancy 99, 100, 110, 111

Nursing 47, 48

P

Platón 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 112

Producción 16, 48, 49, 66, 113, 114, 115, 119, 120, 121

Proyectos 98, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121

S

School bullying 48

Sociedade 57, 58, 59, 60, 61, 62

T

TIC 78

Tutor en línea 63, 64, 66, 67, 70, 74

V

Violence 48

Pensamiento crítico **y transformación** social en las ciencias **humanas**



www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Pensamiento crítico **y transformación** social en las ciencias **humanas**



www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br