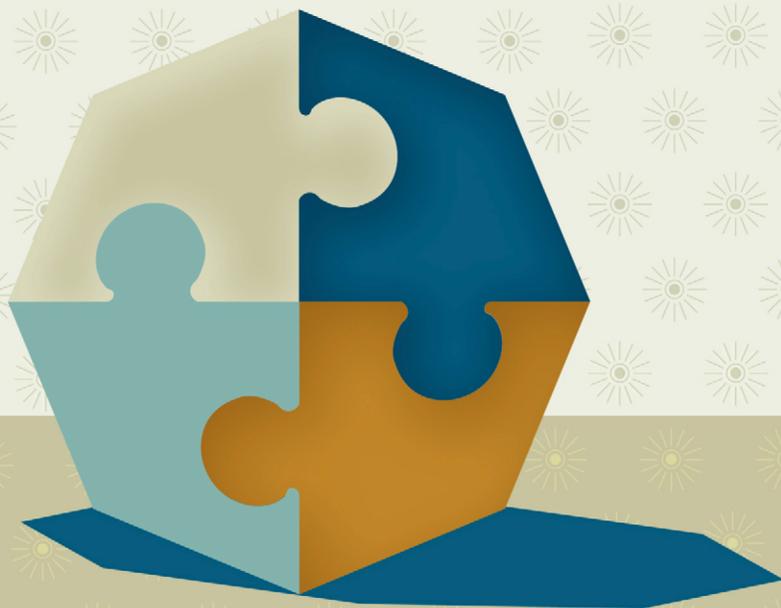


# EDUCACIÓN Y LITERACIDAD

Education and Literacy

PENSAMIENTO CRÍTICO ENTRE RETOS E INVESTIGACIONES

Enrico Boccolesi, Henry A. Chero-Valdivieso y Madalina C. Marculescu (Eds.)



Ledizioni 



## **Narrare l'educazione. Teorie e prassi**

### *Direttore*

Enrico Bocciolesi, PhD  
(Università degli Studi di Urbino Carlo Bo)

### *Condirettori*

Patricia Rosas Chávez, PhD  
(Universidad de Guadalajara, Messico)  
Sandra Elizabeth Cobián Pozos  
(Maestría en Literacidad, UDG, Messico)

### *Redazione*

Loredana Caporusso, Isabella Falcone,  
Maria Grazia Fierro, Selene Gemelli,  
Sandra Judith Gómez González

### *Comitato scientifico*

Antonio Medina Rivilla  
(Universidad Nacional de Educación a Distancia - Spagna)  
Ramon F. Ferreiro Gravié  
(Nova Southeastern University, USA)  
María Concepción Domínguez Garrido  
(Universidad Nacional de Educación a Distancia - Spagna)  
Eufrasio Pérez Navío  
(Universidad de Jaén - Spagna)  
Eloy Martos Nuñez  
(Universidad de Extremadura / RIUL - Spagna)  
Mar Campos Fernández -Fígares  
(Universidad de Almería - Spagna)  
Sergey I. Boyko  
(Russian State University for the Humanities - Russia)  
Silvio Bolognini  
(Università degli studi eCampus - Italia)  
Daniela Bosetto  
(Università degli studi eCampus / CRIFU - Italia)  
Henry Chero Valdivieso  
(Universidad Católica Los Angeles de Chimbote - Perù)  
Ernesto López Gómez  
(Universidad Nacional de Educación a Distancia -  
Spagna)  
Madalina Cristina Marculescu  
(International EduLiteracy Institute - Romania)  
Giovanni Sgro'  
(Università degli studi eCampus - Italia)  
Andrea De Giorgio  
(Università degli studi eCampus - Italia)  
Domingo J Gallego Gil  
(Universidad Camilo José Cela - Spagna)  
Jacques Fijalkow  
(Université de Toulouse - Francia)



# EDUCACIÓN Y LITERACIDAD

Education and Literacy

## **PENSAMIENTO CRÍTICO ENTRE RETOS E INVESTIGACIONES**

Enrico Bocciolesi, Henry A. Chero-Valdivieso, Madalina C. Marculescu (Eds.)



© 2022 Ledizioni LediPublishing  
Via Boselli, 10 – 20136 Milano – Italy  
[www.ledizioni.it](http://www.ledizioni.it)  
[info@ledizioni.it](mailto:info@ledizioni.it)

Enrico Bocciolesi, *Educación y literacidad. Pensamiento crítico entre retos e investigaciones*

Prima edizione: febbraio 2022

ISBN: 978-88-5526-638-3

Immagini e copertina di Sandra Perez Hernandez

Introducción.....	11
1. From commodification to social character: progressing critical understanding of the socio-psychodynamics of power and control at work in organizations .....	15
2. The reading promotion to the development of the critical literacy competencies .....	44
3. Educación y retos docentes para el futuro. Una visión prospectiva de la gobernanza desde la complejidad .....	66
4. Análisis de la madurez del desarrollo cognitivo infantil respecto a las prácticas potenciadoras de crianza en familias urbanas paqueñas .....	92
5. Pedagogía crítica para la reinterpretación de la complejidad educativa. Cuestiones populares y desafíos desde la literacidad ..	128
6. Valoraciones lingüísticas y actitudes. Hacia la lengua jaqaru en niños de educación primaria en Yauyos- Peru .....	145
7. Autopercepción de belleza física y su influencia en la personalidad .....	165
8. Las competencias blandas en la sociedad del siglo XXI .....	176
9. Capital psicológico y su relación con el apoyo social en docentes de la zona 7 del Ecuador .....	191

10. La escuela en el covid -19 anacronía y sincronía de dilemas no resueltos .....	208
11. Contribución de la pedagogía y neurociencia en los ambientes virtuales aprendizaje, de en tiempos del covid-19 .....	238
12. Covid-19 y cambio a enseñanza virtual en la experiencia de padres dominicanos residentes en zona rural .....	255
13. Confinamiento, responsabilidad social y educación musical en una escuela primaria dominicana .....	279
14. Capital psicológico y su relación con la satisfacción y el compromiso académico en estudiantes universitarios .....	297
15. El francés a través del juego para dinamizar la enseñanza y aumentar el aprendizaje en la educación secundaria post Covid-19 .....	312
16. La autogestión del aprendizaje en estudiantes de la UNAM en tiempos de pandemia .....	327
17. Modelo para el soporte de docentes en la toma de decisiones educativas a partir de la gestión de datos de los estudiantes tras época de pandemia .....	342
18. Burnout y la relación con el capital psicológico en docentes del sur de ecuador .....	360
19. Proceso de aceptación y apoyo familiar en niños con trastorno del espectro autista grado uno en el estado de México .....	379
20. Tendencias motivadoras en la gestión del talento humano: Universidad Católica Luis Amigó .....	391

21. Educación sexual integral un abordaje desde la virtualidad en tiempos de pandemia .....	408
22. Análisis del liderazgo femenino de las estudiantes de una universidad privada en Perú .....	423
23. Razonamiento argumentativo: tipo y función en el uso de evidencia de estudiantes de colegios públicos en Colombia .....	445
24. Una visión innovadora del que hacer de las universidades con miras a ser empresas altamente rentables .....	472





## INTRODUCCIÓN

Enrico Bocciolesi, Henry A. Chero-Valdivieso y Madalina C. Marculescu

Durante el último año y medio, hemos esperado en una inalcanzable situación positiva de nuestro presente social, educativo y comunicativo condicionado negativamente por la situación pandémica. Enderezados hacia las primarias necesidades educativas, y guiados por cuestiones epistemológicas y por ende pedagógicas enfocadas hacia nuevos y positivos desafíos, ha sido necesario repensar la educación y las distintas cuestiones sociales, psicológicas y a la vez mecánicas que intentan transformar la realidad en una pobre cuestión de reproducibilidad del aprendizaje, como de las experiencias sociales.

Claramente, la situación actual es contingente a los avances que siguen produciendo las numerosas investigaciones reunidas en este volumen de carácter científico, donde el objetivo primario es difundir internacionalmente posibles alternativas educativas en colaboración, cuando sea posible, con otras ramas del saber, sean estas sociológicas, psicológicas o neurocientíficas.

Las posibilidades abarcadas y diseñadas según distintas variables, pensamientos, reflexiones y sobre todo necesidades, nos implican en un amplio marco de colaboración crítica, orientada al pensamiento complejo.

El año en que se publica este volumen, gracias al aporte científico de distintas y prestigiosas instituciones internacionales, es primariamente enmarcado por los cien años desde el nacimiento del fundador de la pedagogía de los oprimidos y de liberación, Freire, y felizmente, el siglo de experiencias y vida atravesado por el filósofo de la complejidad, Edgar Morin.

En esta fase cronológicamente única, nuestro trabajo científico, como resultado de una comunidad de investigación, pensamiento crítico y prácticas pedagógicas significativas, contribuye en la mejora continuativa de nuestras sociedades. Aprender es un acto de la cotidianidad que solamente con los estudios, las búsquedas continuas y las interacciones entre personas puede llegar a realizar un resultado concreto, verdadero, y constructivo.

En el libro se encuentran las valiosas aportaciones de referentes y expertas/os de “Educación y Literacidad”, y por esta razón el título no podía ser distinto. Se enmarcan numerosos caminos, reflexiones, investigaciones y debates, poniendo atención, y enfocando nuestras tareas educativas en las posibilidades, los cambios y si es necesario en la revisión de cuanto se haya trabajado hasta estos momentos.

Repensar la educación es imprescindible en una situación de emergencia, donde la pandemia ha obligado una relectura de las prácticas pedagógicas y de las cuestiones epistemológicas subyacentes.

La visibilización de problemas que seguían caracterizando y requiriendo una intervención activa en las metodologías docentes, en las perspectivas de aprendizaje, en las cuestiones de género, ahora se muestran en todas sus carencias, problemáticas y también posibilidades.

El momento de comprensión de los problemas, de concretización de las cuestiones que han contribuido en el alejamiento de muchos y muchas estudiantes de los lugares educativos, hoy en día representa la ocasión crítica para el pensamiento consciente, la concientización freiriana.

Los distintos capítulos trazan un profundo recorrido científico alrededor de miradas internacionales, de cuestiones pedagógicas aún abiertas. La divulgación de los logros científicos se convierte en este momento pandémico en necesidad para poder difundir las buenas prácticas, para poner atención a problemas banalizados en el entorno social, a redescubrir la importancia de los diálogos con los demás, en presencia, de cara a cara. Las herramientas electrónicas intervienen en distintas reflexiones educativas, a veces como soporte y en otras ocasiones como contraparte destabilizadora de una situación altamente precaria. De todas formas, el conjunto de las contribuciones favorece el ampliamento de un imprescindible debate científico internacional sobre las problemáticas que intervienen en nuestros saberes.



# FROM COMMODIFICATION TO SOCIAL CHARACTER: PROGRESSING CRITICAL UNDERSTANDING OF THE SOCIO-PSYCHODYNAMICS OF POWER AND CONTROL AT WORK IN ORGANIZATIONS

Severin Hornung<sup>1</sup>, Thomas Höge<sup>2</sup>

## Abstract

This essay adapts and extends labor process analysis, deconstructing institutional power and management control as progressing intrusive configurations of the (material, symbolic, biophysical) disciplinary apparatus governing manifestations of the “transformation problem” of labor utilization, applied to modern human resource management. Synthesizing historical periodizations of capitalist work organization provides an archetypal taxonomy of formal-economic, real-technocratic, normative-ideological, and formative-biopolitical modes of power and managerial control, through combinations of commodification (e.g., contracts, compensation, competition), coercion (e.g., commands, constraints, compliance), cooptation (e.g., culture, consent, commitment), and creation (e.g., corrosion, conception, coevolution). The social engineering scheme of producing the “appropriate individual” converges with a eugenic project, turning people into embodiments of projected (bio-)power. Integrated are domains of critical inquiry: interests, ideologies, institutions, and identities. Processes of

---

1 University of Innsbruck, Institute of Psychology Priv.-Doz. Dr.; severin.hornung@uibk.ac.at

2 University of Innsbruck, Institute of Psychology Priv.-Doz. Dr.; thomas.hoegel@uibk.ac.at

“organismic” psychological integration of extrinsic interests via internalization, introjection, and identified compliance, culminate in social character formation. In a dynamic multi-level systems model, power “circuits and flows” (structures, dynamics) are nested across society, organization, and individual, as macro-, meso-, micro-levels of analysis. Subsystems are embedded in a dominating meta-level superstructure of the global political-economic system of neoliberal capitalism. A sub-level of psychodynamic (“fantasmatic”) logic represents unconscious control. Economic and technocratic powers shape institutions to benefit particular interests, governing through objectification. Ideological and biopolitical powers imply indoctrination and identity construction through subjectification. Economic and ideological modes are abstract or symbolic; technocratic and biopolitical powers structurally embodied as disciplinary apparatus and governed bodies. Discussed are limitations, underdeveloped issues, and implications for critical research.

**Keywords:** Critical Psychological Research and Education, Organizational Power, Management Control, Neoliberal Governmentality, Psychodynamic Theory

## Introduction

The psychology of work and organizations cannot be understood without the dynamics of power. The social architecture of both conventional and so-called non-hierarchical organizations is defined by unequal distribution and exercise of power by some over others (Clegg, 2009; Fleming & Spicer, 2014). Management style (and rhetoric) may differentiate engaging (mobilizing and orchestrating), from coercing (threatening and deceiving) workers (employees, subordinates, working individuals etc.), yet, organizing inherently means exercising influence (controlling others), evoking some authority or ability to do so (power). Notably, this also applies to paternalistic, “enabling”, or “soft” bureaucracies, humanis-

tic management approaches, as well as to modern human resource-oriented, individualized, “post-disciplinary” organizations (Weiskopf & Loacker, 2006). Compounding omnipresence and amorphousness, psychological domination and governance are subtle, subliminal, and subconscious, obscured by socially constructed, ideologically distorted realities. Psychodynamic deconstruction, denaturalization, and reinterpretation, however, lack influence and impact (Glynos, 2011). Especially in work and organizational psychology and related disciplines, dynamics between “top-down” power and “bottom-up” self-determination and resistance are notoriously neglected (Mumby, 2019), sparking controversy with scholars in sociology and management studies over managerialism and alternative conceptions of critical performativity (Bal & Dóci, 2018). Integrating theories, models, and concepts into a socio-psychodynamic model of power, this contribution is part of a project to reinvigorate, extend, and radicalize critical debate within the field of psychology applied to work and organizations. Drawing on critical perspectives in organizational science, specifically, labor process theory, modes and mechanisms of power and control are analyzed as characteristic configurations of the disciplinary apparatus used to resolve or regulate the “transformation problem” of human resource utilization, i.e., the conversion from employed time to profitable performance; respectively, from abstract (potential) labor power to expended and “valorized” (appropriated) labor (Fumagalli, 2015; Gandini, 2019; Westra, 2019). Power is broadly conceptualized as exercised capacity (of individuals and social groups) to determine, alter or influence outcomes (resources), actions (behavior), and consciousness (mindsets, attitudes, beliefs) of interdependent others (Anderson & Brion, 2014; Fleming & Spicer, 2014). Control refers to the ways and means through which power manifests, is exercised, implemented or enforced. Power is a more abstract and general concept, associated with the dominance of particular interests, whereas control specifies the respective mechanisms and manifestations, embodied in some

form of socio-technical and administrative disciplinary apparatus. Power refers to ability, control to the means. Analytic distinctions notwithstanding, both are inseparable and used more or less interchangeably here. Integrating critical social theory and organizational research, formal-economic, real-technocratic, normative-ideological, and formative-biopolitical bases of power and control are distinguished. This core taxonomy is integrated with models of domains and levels of analysis, as well as with concepts from psycho- and socio-dynamic psychology. These are interpreted as historically grounded and dynamically embedded “archetypal” patterns of organizing, behavior, cognition, and emotion, manifesting in collective, systemic tendencies of social character formation.

## Method: Theorizing on Power

This contribution advances theory-building by extending and integrating complementary models, taxonomies, and concepts from different streams of literature. Theorizing and concepts from psychology, social philosophy, sociology, and management studies are compiled, organized, and interpreted towards developing a critical socio-psychodynamic perspective on power in work organizations. Theoretical assumptions, concepts, and analytic devices draw on social critique, systems theory, and psychodynamic approaches. The most compelling and comprehensive treatise of power and control in societies and work organizations is still found in classic critical social theory and its uptake and assimilation in contemporary varieties of scientific (neo-, post-, or paleo-) Marxism (Archibald, 2009; Sayers, 2007; Westra 2019). Central here, Marx’s concept of subsumption of labor under capital refers to the degree to which workers are integrated into the capitalist production process, coordinated and controlled by owners of production means, respectively their managerial minions (or agents) to achieve the class interest of these dominating social elites to create profits or surplus value (Fumagalli, 2015; Vercellone, 2007). Based on the distinction

of formal and real subsumption by Marx, critical scholars have developed labor process theory to analyze prevailing modes of organizing and coordinating work in consecutive phases of industrial development as progressing configurations of management control and worker subordination and submission (Vercellone, 2007; Westra 2019). Historically, formal subsumption refers to the establishment of unequal (exploitative) contractual wage-labor relationships at the beginning of the capitalist production system. Real subsumption describes the developments through which workers have, de facto, lost command over the production process, notably through extreme division of labor and the sophisticated control apparatus of scientific management (e.g., close direct supervision; time and motion studies; performance-based pay). Elaborating the Marxian concept of “general intellect”, labor process theorists have introduced normative (or ideological) subsumption to describe, how external control is progressively psychologically internalized or introjected, driven by proliferation of societal ideologies and increasingly refined instruments of modern human resource management, manipulating workers’ minds and emotions. More recent arguments and observations suggest that even the concept of normative subsumption does not suffice to explain the new quality of worker domestication according to societal and organization requirements observed in postindustrial capitalism. Concepts of governmentality, subjectification, and biopolitical power have been suggested to describe the flexible and “organic” assimilation of workers into symbolic and biophysical structures of the societal production process in advanced Western societies. In academic theorizing, this transformation of power and control is marked by a shift from labor process theory to the succeeding framework of critical management studies, both of which are assimilated here (Adler et al., 2007). Stressing the continuity of core themes of labor process analysis, the term “formative subsumption” is used to describe this development in advanced neoliberal capitalism. Exactly what constitutes and distinguishes this new qua-

lity will be further explored here. Following a sociologically Marxist approach, underlying conflicts and dynamics are interpreted and understood through dialectic analysis and synthesis, following a three-pronged process of negation, elevation, and preservation of antagonistic tendencies.

## Development: Modes of Power

Suggested archetypal modes (also forms, types, faces or facets) of power and control, are rooted in historical phase models (periodizations) of the capitalist production process. These long waves of economic development are typically described in terms of a succession of the so-called first and second industrial revolutions, the postindustrial transition towards the current system of advanced neoliberal capitalism, and its present biopolitical governance (Westra 2019). Each of these historical phases differ with regard to predominant types of institutions, key industries and technologies, and models of management during the respective period (Barley & Kunda, 1992; Clegg, 2009). Economic power and formal control (e.g., dispossession, coercive contracting) were established during the early periods of the capitalist production system, commonly referred to as the “first industrial revolution” (e.g., 1760–1840). Emerging industries were coal, iron, and textiles, processed in early factories as prototypical institutions with key technologies of the steam engine and production machinery, and an increasingly sophisticated disciplinary system, developed by the rising field of industrial economics and administration. The so-called “second industrial revolution” (e.g., 1870–1914) marks the ascent of technocratic power and real control in the era and form of mass production (integrated company, oil and steel, electricity and cars), culminating in the “managerial revolution” of scientific management (Taylorism) and systems rationalism. Following the “golden era” of (welfare) capitalism, well into the progressing postindustrial transforma-

tion (e.g., 1950–2000), is a phase of normative control and ideological power, rise and rule of transnational corporations (finance “industry”, information technologies) seeking competitive advantage in flexible “high-performance” production systems and strategic human resource management. Finally, a central thesis adopted and presented here is that in the current version of advanced neoliberal capitalism, new types of biopolitical power and associated formative control of populations and individuals have taken hold. Life sciences, robotics, and “big data” surveillance, all profit from advances in artificial intelligence, and bio-technology. Characteristic organizational paradigm is virtualized and ad hoc configuring networks services This includes precarious and low-wage jobs in the exploding “gig” or platform economy. Management models capitalize on market-mechanisms, (self-)selection, and (self-)management (e.g., individual goal setting and rewards, “alignment” of interests). Arguments in support of the notion that the neoliberal era should be treated as a distinct hegemonic period have been variously made, some of which will be mentioned below.

Corresponding with distinct modes of power and control are combinations of instruments, the totality of which constitute the disciplinary apparatus, for exercising control through (in) various configurations. As analytic device and linguistic scheme, the ways in which power is exercised are captured and captioned as the “C’s” of configurations of control and coordination. Accordingly, economic power translates into formal control, achieved through means of commodification, such as contracts, compensation, and competition among employees, whereas the real control of technocratic power relies on coercion, comprising commands, constraints, and employee compliance. Ideological power and respective normative control is described as cooptation through means of communication, such as culture, consent, and commitment. The formative control inherent in biopolitical power is associated with processes of creation, including corrosion, conception, and coevolution of basic psychological and physiologi-

cal human properties with system requirements. This observation of biopolitical formative tendencies reveals the hubris of the quasi-divine hegemonic role the economy has assumed, projecting eugenic powers and functions through markets and their institutions as omnipotent entities, ruling over life and death, beyond human questioning or intervention. This “corrosive and creative” capacity for human (re-)conception and coevolution, if accepted as a distinctive or intensified phase or period in the labor process, is best analyzed in psychodynamic theories in terms of social character formation.

The four modes of power can be organized in the form of a two by two matrix with dimensions related to the manifestations and mechanisms of managerial power and employee control: a) objectification vs. subjectification; b) abstract/symbolic vs. embodied/structural. In this taxonomy, economic and technocratic powers relate to particular interests and their manifestations in societal and organizational institutions, using control mechanisms of objectification. In contrast, ideological and biopolitical powers unfold in subjective mechanisms of psychological indoctrination and identity development through control processes of subjectification (Hornung & Höge, 2019; Weiskopf & Loacker, 2006). Moreover, economic and ideological powers manifest primarily in abstract or symbolic forms, whereas technocratic and biopolitical power are structural or embodied in the material disciplinary apparatus, respectively the bodies and minds of the governed individuals. Accordingly, the metamorphosis of power and control resembles a process of increasingly comprehensive domination, domestication, and assimilation, progressing from formal and real, to normative and formative, from abstract (symbolic) objectification to embodied (structural) subjectification, culminating in the total biopolitical subsumption under bio-cognitive neoliberal capitalism. Central themes or conceptual “building blocks” of the proposed theoretical development will be outlined and deliberated in the following sections, structured according to eight interrelated and complementary

perspectives, regarding specific focal aspects, elements, structures, or dynamics, namely: (1) systems of power; (2) domains of power; (3) power as economy; (4) power in society; (5) power in organizations; (6) power in individuals; (7) psychodynamics of power; and (8) sociodynamics of power.

## Perspective 1: Systems of Power

Elaborating a dynamic and interdependent multi-level perspective on power, the common tripartite taxonomy of society, organization, and individual, as macro-, meso-, and micro-levels of analysis, was expanded by including the economy as the overarching meta-level, the transnational (material and informational) superstructure of the global political-economic system of neoliberal capitalism (Fuchs, 2017; Wang & Polillo, 2016). Further, included at the opposite end, is a sub-level of psychodynamic or “fantasmatic” logic of unconscious control through governmentality, interpreted as manifestations of psychological domination (subsumption), targeting and impeding critical thinking faculties with regard to the validity of proliferated and internalized beliefs systems, norms, and normative judgements – as characterizing features of ideological indoctrination and hegemony (Glynos, 2011). This psychodynamic sub-level reflects the “deep structure” of organizational power and control in shaping sublime fantasies and character orientations of assimilated individuals. Accordingly, processes of behavioral control and psychological governance emanate (flow) from a superimposed meta-level exploitative and dominating system logic (ideology) of advanced neoliberal capitalism, cascading into subordinated political (macro-), social (meso-), and psychological (micro-) logics. Dynamized by inner conflicts of a crisis-prone, unsustainable, and self-destructive, interest-driven (meta-level system) logic of domination and exploitation, macro-processes of ideological subsumption and subjugation at the societal level are reproduced in psychodynamic tendencies of subjectification and sublimation at the micro-level

of individual identities. For large parts of the working population, these intrusive tendencies manifest in and are mediated by organizational or management control systems as meso-level subordinating and socializing institutions. Based on systems theory, dynamic, interdependent, and nested processes thus manifest in repeating patterns of “self-similarity” or “character displacement” distributed across levels and domains of analysis (Fuchs, 2017). As such, not just organizations, but societies, as well as individuals, including their psychological structure and social relationships, are increasingly re-conceived and re-created, modeled in the image of neoliberal capitalist economic institutions (Pongratz & Voß, 2003). Figuratively speaking, this system perpetuates and expands through “autopoietic” creation of self-similar “fragments” of itself, invading and “colonizing” previously shielded societal, social, and psychological spaces and objects, domains and discourses, norms and values, actors and entities etc., thus suggesting deep qualitative changes to the human psyche (LaMothe, 2016). From various critical theoretical perspectives, these developments have been exposed as the workings of corrosive, corrupting, and counter-humanistic forces and tendencies, tacitly shaping and predisposing contemporary social character orientations towards neoliberal ideological beliefs of individualism, competition and instrumentality (Bal & Dóci, 2018).

## Perspective 2: Domains of Power

The next assimilated taxonomy refers to the distinction of interests, institutions, ideologies, and identities, suggested as domains or foci of analysis to expose, challenge, and transform socially and ecologically divisive and destructive broader patterns and structures (Adler, Forbes, & Willmott, 2007). Specifically, the field of critical management studies has been defined in terms of the questioning, negation, deconstruction, de-naturalization, and problematization of dominant, harmful, and under-challenged interests, ideologies, institutions,

identities, with the aim of inspiring social reform benefitting the majority or those under-privileged, as well as promoting resistance to and emancipation from the resulting limiting or deforming conditions. As an additional structural connection, these four domains of critical inquiry (interests, ideologies, institutions, identities) are linked to the economy, society, organization, and individual, reflecting meta-, macro-, meso-, and micro-levels of analysis (Wang & Polillo, 2016). Corresponding with the aims of this contribution, the unconscious is included as additional sublevel for analyzing the mechanisms of sublimated control, collective fantasies, and character formation. A central objective of the presented theoretical integration is determining some structural relationships and dynamics between integrated concepts and taxonomies. For instance, economic interests shape societal ideologies as well as the institutions of work, which, in turn, influence individual identities and unconscious fantasies (Bal & Dóci, 2018; Glynos, 2008, 2011). Accordingly, it is assumed that processes of behavioral control and psychological governance are rooted in a pervasive and exploitative system logic (Fuchs, 2017), which can be conceptualized in terms of cascading multiple nested and reciprocal processes across levels of analysis, taking the form of political, social, and psychological, and psychodynamic sublogics of domination. Similar observations are addressed in notions of circulations, circuits or “flows” of power, assuming that power is an omnipresent force, operating not in a unidirectional, down-down fashion, but rather tacitly pervading, distorting, and instrumentalizing all aspects of societal, organizational and psychological structures, processes, and interactions (Clegg, 2009; Munro, 2012). Further, an attempt to specify structural relationships between different modes of power, control processes, and domains of critical inquiry was made. Accordingly, economic power transfers into formal control via interests (commodification); technocratic power corresponds with real control through institutions (coercion); ideological power underlies normative control through

ideologies (cooptation); biopolitical power is exercised via formative control of identities (creation). Drawing on psychological theory, the “organismic integration” of control can further be analyzed as a progression from conflicting extrinsic economic interests, the introjection of external control, internalized forms of identified “voluntary” compliance, culminating in the corrosion and conception of basic intrinsic human features, through processes of social character formation (Deacon, 2002; Foster, 2017).

### Perspective 3: Power as Economy

The meta-level of competing economic interests and capital accumulation, and the resulting system logic of exploitative domination in advanced capitalist societies, have been analyzed by generations of critics of the market system, most recently, in the work on neoliberalism as a socially and psychologically corrosive force, biasing and corrupting both workplace practices and organizational research (Bal & Dóci, 2018). In the neo-Marxist (or post-Marxist) framework adopted here, exploitative and dominating tendencies of capitalism are taken as ontologically given and do not require further elaboration (Archibald, 2009; Flaxman, 2009). In the following, some considerations will be outlined with regard to the macro-level of societal ideologies and the political logic of system justification, followed by some starting points for analyzing the meso-level of organizational institutions and the social logic of management control. Subsequently, the micro-level of individual identities and the psychological logic of governmentality will be discussed. Here, the boundaries are fluent with regard to the additionally included sub-level of unconscious psychodynamic processes and the fantasmatic logic of sublime indoctrination and character formation. Control mechanisms corresponding with these levels are exemplified by processes of commodification, cooptation, coercion, creation, and character formation, representing increasingly invasive and internalized manifestations of domination

and “domestication”. Expressed as processes of objectification, subsumption, subordination, subjectification, and sublimation, these tendencies reflect the progressive biopolitical takeover, assimilation, and formative “reconception” of individuals. Elsewhere, associated processes have been analyzed and described as the total life subsumption under the increasingly hegemonic mental regime of advanced neoliberal capitalism (Fumagalli, 2015; Vercellone, 2007). Importantly, this transformation proceeds from commodification and coercion to the cooptation, corrosion, and (re-)creation of character via the conversion of objectification and subsumption on a meta- and macro-level to the subjectification and psychodynamic sublimation of system-justifying fantasies on the individual micro- and unconscious sub-level.

## Perspective 4: Power in Society

On the societal level, an important non-coercive way through which power is exercised is ideological manipulation and indoctrination. A rich literature on the manifestations and mechanisms of ideological control in societies and organizations exists, ranging from classic to contemporary perspectives (Seeck, 2020). Notably, many assumptions of classic critical theory are confirmed in more recent empirical research, suggesting system-justification theory as an important building block of theorizing on power and control (Jost et al., 2004). Developed in political psychology based on extensive research, system justification theory has identified a psychological tendency to defend and positively distort the status quo in society, operating among both advantaged and disadvantaged groups. Contemporary system-justifying ideologies, such as fair market ideology, economic system justification, meritocratic ideology, social dominance orientation, and opposition to equality, posit that market-procedures are inherently efficient, fair, and without alternatives, that economic inequalities are justly deserved and reflect individual efforts, that some groups (e.g., owners

and managers) are superior to others and, therefore, the existing group-based social hierarchy is legitimate, inevitable, and “natural”. In contrast, social and economic equality are branded as impractical, undesirable, or even detrimental to society (e.g., impeding initiative and performance). Research has established personal (e.g., need for cognition) and situational antecedents (e.g., group pressure) of endorsing system-justifying ideologies, as well as differing consequences for advantaged and disadvantaged groups (Jost, 2019). Internalizing such ideologies generally weakens support for social change and redistribution of resources, along with increased positive and decreased negative affect. The first reflect indoctrinating and normalizing effects, the latter the palliative (relieving) function. For groups disadvantaged by the system, however, ideological reduction of cognitive dissonance incurs psychological costs, manifesting in lower well-being and self-esteem, less favorable views of their own group, and increased idealization of privileged elites. System-justification thus effectively manipulates and dominates disadvantaged groups by imposing “false consciousness”. Interestingly, uptake of system-justification research in organizational contexts has been slow and scarce (see Proudfoot & Kay, 2014 for an exemption), despite increasing (ongoing and renewed) interest in socio-ideological components of management control (Alvesson & Kärreman, 2004) as well as the pervasive roles of ideologies in work organizations more broadly (Seeck, 2020). This includes the subtle, tacit, subliminal, and (therefore) largely unquestioned biasing influence of ideology on topics, theories, epistemologies, and methods of applied psychology (McDonald & Bubna-Litic, 2012), management and organizational science (Bal & Dóci, 2018), and related academic fields.

## Perspective 5: Power in Organizations

Focusing on the institutional meso-level is a rich literature on management control systems in organizations, ranging from critical assessments to ethica-

lly questionable contributions overtly oriented towards social engineering the most effective and efficient configurations of mental and behavioral control to subject human resources to (Gill, 2019; Strauß & Zecher, 2013). Particularly relevant with regard to the suggested taxonomy of modes of power, is the analytic distinction and dynamic interplay of technocratic and socio-ideological forms of management control, recently expanded in terms of the institutional logics of socio-technical dyads (Alvesson & Kärreman, 2004; Gerdin, 2020). Due to space constraints, this literature can only be mentioned in passing and referred to here. Based on its importance for this conceptual integration, an exemplary focus is put on classic sociological theorizing on power and involvement in organizations (Etzioni, 1961). This influential theory assumes characteristic patterns in the compliance (disciplinary) structures of organizations, resembling the types of control the respective institution relies on, generating different forms of attachment or psychological relatedness. Differentiated are three sources of organizational power and corresponding member involvement. Accordingly, remunerative power stimulates calculative involvement and compliance in response to management systems emphasizing instrumentality of behavior for attaining material benefits or incentives (e.g., business company). Coercive power is assumed to generate alienative involvement (alienation), as a negative affective form of relatedness, based on feeling forced by environmental pressures, experienced loss of control, and perceived lack of alternatives (e.g., prisons or military). In contrast, moral involvement, as a state of positive-affective attachment and internalization of (i.e., identification with and felt responsibility for) organizational goals, is associated with systems that emphasize immaterial or symbolic rewards, shared norms, purpose, meaning, and personal dedication (e.g., churches and social organizations). Research has demonstrated various combinations of calculative, alienative, moral involvement across and within the same work organizations, explained by different configurations of remunerati-

ve, coercive, normative power in the management control systems for different groups of employees (Büssing, 2002; Hornung, 2010). Identified as an example for the “hidden continuity of classic themes”, the taxonomy of remunerative, coercive, and normative control somewhat corresponds with formal, real, ideological subsumption in critical social theory. Associated theorizing thus builds conceptual bridges between mainstream organizational literature and critical perspectives. Particularly important is the notion that the disciplinary apparatus of the work system leaves a specific “imprint” on the psychological structure of individuals, an assumption shared by and elaborated in social character theory, as outlined below.

## Perspective 6: Power in Individuals

Representing critical analyses of the cultural logic of Western capitalism as a new quality of self-control, Foucault’s conceptualizations of biopower and biopolitics signify shifts from coercive domination toward self-disciplinary social regimes, increasingly pervading and shaping the most intimate domains of modern life in accordance with the dominating political-economic interests of state and capital (Berman, 2010; Haskaj, 2018; Moisaner et al. 2018). The governmentality concept and related approaches focus on the processes through which power is exercised remotely and indirectly via modes of subjectification, such as self-management and proactive “self-interested” compliance. Explained by Pyysiäinen et al., (2017), subjectification is achieved in autonomy-oriented management practices as “responsibilization” through combined use of appeals to freedom and threats to personal control. Responsibilization means establishing a special form of subjectivity, where individuals act as “agents” imposing the demands of those in power upon themselves – going “above and beyond” being merely obedient (i.e., fulfilling a defined function, specified role, or doing a prescribed “job”). Thus, authority and rule are exercised by individuals controlling themself-

ves, rather by external organizational agents (management, supervisors). The combined use of appeals of freedom, activating positive hopes and desires, and threats to controllability, evoking negative expectations, uncertainty, and fear of constrained autonomy, would trigger subjects to assume responsibility and engage in identified, persistent pursuit of predetermined organizational goals to restore their personal sense of control (Pyysiäinen et al. 2017). Reviewing the broader social science and management literature, Munro (2012) extracts three approaches to biopolitics and neoliberal governmentality. First, research focusing on the post-Fordist mode of production analyzes the spread of immaterial labor (symbolic, affective), putting an emphasis on networks and transformation of social relationships into forms of capital. Second, under the theme of “advanced liberal governmentality” researchers have deconstructed the establishment of new techniques of control, such as performance management (goal setting, audits, self-organization), the privatization (organizational externalization) of risks (e.g., health care, social security), and the proliferation of an “enterprise culture” of employee self-reliance. Third, the most intrusive forms of control are addressed in biocapitalist governmentality, including work on the “biosocial culture” and “biocapital”, analyzing how the logic of capitalism extends into the development of basic physiological human properties, pervading the politics of life and social organization. Accordingly, biopolitics focus on vital aspects of human beings, providing intervention strategies to control groups and individuals through regimes of self-discipline (Munro, 2017). Biopolitics refers to an advanced set of techniques of power to discipline, regularize, and align populations to the needs of the modern state and “free” market. Transcending psychological processes, biopolitics extends to issues of reproduction, illness, health and death, and physiological development, and is aimed at utilizing all aspects of human life as productive and consumptive capacities (Berman, 2010). Connotative differences notwithstanding, all the above themes suggest important changes to

the psychological “deep structure” of work and power in organizations, requiring more reflexive and insightful modes of analysis, offered by psychoanalytic and sociodynamic theorizing.

## Perspective 7: Psychodynamics of Power

Following Fotaki et al. (2012), psychoanalysis, in conjunction with critical social theory, neuro-psychology, literature, environmental sciences, philosophy, and other disciplines, enables holistic analysis and interpretation of socio-political, economic, and organizational phenomena. An interdisciplinary science of organizational psychodynamics would enable researchers to explore the deeper meaning of symbolic, affective, narrative or imaginary elements, and gain a better understanding of social and psychological structures, functions, and interdependencies (Gabriel & Carr, 2002). Applications of psychoanalytic concepts of archetypes, for instance, are a useful addition to research on organizational power and control. For instance, Greenwood and Hinings (1993) argue that organizational structures and management systems are best understood by analyzing overall patterns that reflect the ideas, beliefs, and values underpinning them. Archetypes have been defined as sets of structures and relationships that reflect a single interpretive scheme, such that subcomponents integrate into an emergent coherent ensemble. Such patterns are frequently analyzed or referred to as ideal-types, modes, forms, or configurations, prototypical populations, social groups or classes, but also have been described as dominant societal antagonisms, conflict of interests, dialectical tensions, paradoxes, specific psychological constellations, contradictions, and complexes (Gabriel & Carr, 2002). Organizational theorizing inevitably draws on types as basic patterns that are coherent, respectively, act synergistically to yield a systematic configuration of components and outcomes. Examples for this tendency, which, in itself is a meta-pattern of abstracting, differentiating, and categorizing, can be

found in the literatures on varieties of high-performance work practices, strategies of workforce differentiation, and segmented (stratified or differentiated) human resource management systems (Townley, 1993). Eventually, the entirety of the spectrum of human activities can be analyzed and described in terms of “patterned behaviors” of scripted compliance and programmed coordination enforced through social roles and sanctions, influenced by ideologies of system justification, interacting with processes of individual identity construction, self-validation, and mechanisms of ego defense in the context of more or less developmental or detrimental, supportive or exploitative, accepting or abusive social relationships. Directing attention to these complex interdependencies among economic, political, social, organizational, and individual levels is at the core of the socio-psychodynamic “neo-Freudo-Marxist” perspective suggested here, combining undogmatic psychoanalytic thinking with an “open systems” approach to different strands of social critique and critical thinking on power and control in contemporary societies.

## Perspective 8: Sociodynamics of Power

Social character theory posits that the socio- and political-economic structure of society shapes shared personal orientations and character traits, such that individuals are preformed to personally “want to do” what they “ought to do”, to serve the interests of dominating elites in power (Funk, 1998; Fromm, 2010; Foster, 2017; Jimenez, 2019). Combining the Marxian assumption that material life conditions determine human consciousness with the dynamic conception of the psyche in Freudian psychoanalytic theory, character emerges in interactions between collective social tendencies and individual psychological predispositions and socializing circumstances. Based on the dialectic method shared by historic materialism and psychodynamic theory, ideal types or archetypes of motivational structures have been analyzed, corresponding with historical pha-

ses of the capitalist political-economic system, such as the hoarding, receptive, authoritarian, and marketing character orientations. Against the ideals of radical humanism, societies are evaluated according to the extent that they permit and promote, respectively, impede or undermine the realization of human potentials for comprehensive well-being and health, higher levels of consciousness, self-actualization, personality development, authentic personal relationships, and psychological, moral, and spiritual growth (Fromm, 2010). Advanced capitalist societies are diagnosed as psychologically unhealthy or “insane”, promoting destructive (e.g., egoism, greed, rivalry) and impeding “productive” personal behaviors and orientations (e.g., altruism, dedication, growth). Descriptions of the self-focused marketing character of postindustrial societies converge with other critical sociocultural assessments, such as the diagnosed corrosion of character in flexible capitalism (Sennett, 1998), and the “entmployee proposition” in industrial sociology (Pongratz & Voß, 2003). The latter suggests self-commercialization, self-control, and, self-rationalization as core dimensions of the normative and formative tendencies shaping the subjectivity and psychology of the governed individuals, increasingly domesticated as “self-entrepreneurial” and “self-managing” forms of labor power. The “entmployee” and other conceptualizations of the “entrepreneurial self” are embodiments or i-deal types of the “quasi-divine” quality of corrosive and creative market forces conjointly working toward the total subsumption and “organic” assimilation of the “neoliberal form of life” in the era of advanced bio-cognitive capitalism (Fumagalli, 2015). Associated processes require more systematic attention, specifically from a psychological perspective applied to the domain of work as well as beyond.

## Summary

This essay analysis argues for integrating historical, philosophical, and psychological concepts, constructs, and traditions into a comprehensive framework,

including dynamics of the psychological “deep structure” of the human (species) mind – at least partly a manifestation of the “collective” (un-) consciousness and hegemonic social character of an increasingly globalized political-economic world system (Foster, 2017; LaMothe, 2016). Identified as components of such a conceptual and empirical integration were streams of literature on ideologies, management control systems, institutional logics, archetypes, and social character. These were preliminarily presented in the form of eight complementary perspectives or conceptual building blocks. Further, attempts were made to show, how these components are embedded into a framework of complex, interdependent, and dynamic multi-level socio- and psychodynamic processes, associated with the amalgamation, transformation, and continuity of manifestations, modes, and mechanisms of economic, technocratic, ideological, and biopolitical facets of power and corresponding formal, real, normative and formative control. The psychodynamic sub-level reveals a “deep structure” of power, shaping sublime fantasies, imageries, narratives, and character orientations. Behavioral control and psychological governance emanate (flow) from the superimposed exploitative meta-level system logic, cascading into political (macro-), social (meso-), and psychological (micro-) logics (Vercellone, 2007). Macro-processes of subsumption and subjugation at the societal level are reproduced in psychodynamics of subjectification and sublimation at the micro- (sub-) level, mediated by organizational control systems as meso-level socializing instances. Resulting is a dialectic and dynamic framework, where “circuits of control” and compliance manifest in repeating patterns of “self-similarity” across levels of analysis, interpreted from perspectives of identity development and character formation from depth and dynamic social psychology (Foster, 2017; Glynos, 2011). Reflecting subjectification and governmentality, associated mental processes advance psychological domination (subsumption), impeding critical thinking by imposing system-justifying beliefs, narrati-

ves, norms, and judgements, explaining widespread symptoms of ideological indoctrination and hegemony, which, as outlined above, includes domains of academic knowledge creation.

## Conclusion

Following Deacon's (2002) reading of Foucault, a better understanding, of how "we", as the human species, have evolved into what we currently are, requires not a "theory", in the traditional sense, but rather an "analytics", deconstructing, how technologies of power and control have become more and more complex, interdependent, embedded, and internalized, manifesting in historical frameworks of organizing (Clegg, 2009; Townley, 1993). Political rationalities by ruling elites currently dominate the globe via radicalized neoliberal capitalism, where combined use of totalization and individualization technologies positions some groups to monitor, control, contain, and discipline others, while manipulating all to discipline, distort, and domesticate themselves—at expense of their human needs and potentials (Deacon, 2002; Weiskopf & Loacker, 2006). Compiling components of such an "analytics of power", their conceptual integration is work in progress in need of further elaboration, clarification, and completion. This includes underdeveloped theoretical implications and empirical applications. Further missing are considerations of countertendencies and resistance, manifestations of "bottom-up" influence, and alternative ways of organizing for emancipation, individuation, and solidarity. Evidently, these issues add different complex and antagonistic concepts, connotations, and configurations of power and control. Goals and scope of this contribution were more modest, exploring venues for a more in-depth examination of the omnipresent and disfiguring shadows of power and discipline at work. Initial steps involve assimilating components of a more complex, reflexive, holistic socio- and psychodynamic understanding of modes and mechanisms of power – and associated means

and processes of control. The development of such an integrated perspective, however, is not an acclaimed achievement here, but an ongoing collaborative and discursive intellectual project to be continued.

## References:

- Adler, P. S., Forbes, L. C., & Willmott, H. (2007). Critical management studies. *Academy of Management Annals*, 1(1), 119-179.
- Alvesson, M., & Kärreman, D. (2004). Interfaces of control. Technocratic and socio-ideological control in a global management consultancy firm. *Accounting, Organizations and Society*, 29(3-4), 423-444.
- Anderson, C., & Brion, S. (2014). Perspectives on power in organizations. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 67-97.
- Archibald, W. P. (2009). Globalization, downsizing and insecurity: Do we need to upgrade Marx's theory of alienation? *Critical Sociology*, 35(3), 319-342.
- Bal, P. M., & Dóci, E. (2018). Neoliberal ideology in work and organizational psychology. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 27(5), 536-548.
- Barley, S. R., & Kunda, G. (1992). Design and devotion: Surges of rational and normative ideologies of control in managerial discourse. *Administrative Science Quarterly*, 37(3), 363-399.

- Berman, J. (2010). Biopolitical management, economic calculation and “trafficked women”. *International Migration*, 48(4), 84-113.
- Büssing, A. (2002). Trust and its relations to commitment and involvement in work and organisations. *SA Journal of Industrial Psychology*, 28(4), 36-42.
- Clegg, S. (2009). Foundations of organization power. *Journal of Power*, 2(1), 35-64.
- Deacon, R. (2002). An analytics of power relations: Foucault on the history of discipline. *History of the Human Sciences*, 15(1), 89-117.
- Etzioni, A. (1961). *A comparative analysis of complex organizations: On power, involvement, and their correlates*. New York: Free Press.
- Fleming, P., & Spicer, A. (2014). Power in management and organization science. *Academy of Management Annals*, 8(1), 237-298.
- Fluxman, T. (2009). Marx, rationalism and the critique of the market. *South African Journal of Philosophy*, 28(4), 377-413.
- Foster, R. (2017). Social character: Erich Fromm and the ideological glue of neoliberalism. *Critical Horizons*, 18(1), 1-18.

Fotaki, M., Long, S., & Schwartz, H. S. (2012). What can psychoanalysis offer organization studies today? Taking stock of current developments and thinking about future directions' *Organization Studies*, 33(9), 1105-1120.

Fromm, E. (2010). *The pathology of normalcy*. New York: Lantern Books.

Fuchs, C. (2017). Critical social theory and sustainable development: The role of class, capitalism and domination in a dialectical analysis of un/sustainability. *Sustainable Development*, 25(5), 443-458.

Fumagalli, A. (2015). The concept of subsumption of labour to capital: Towards life subsumption in bio-cognitive capitalism. In Fisher E., & Fuchs C. (Eds.), *Reconsidering value and labour in the digital age* (pp. 224-245). London: Palgrave Macmillan.

Funk, R. (1998). Erich Fromm's concept of social character. *Social Thought & Research*, 21(1-2), 215-229.

Gabriel, Y., & Carr, A. (2002). Organizations, management and psychoanalysis: An overview', *Journal of Managerial Psychology*, 17(5), 348-365.

Gandini, A. (2019). Labour process theory and the gig economy. *Human Relations*, 72(6), 1039-1056.

- Gerdin, J. (2020). Management control as a system: Integrating and extending theorizing on MC complementarity and institutional logics. *Management Accounting Research*, online first.
- Gill, M. J. (2019). The significance of suffering in organizations: Understanding variation in workers' responses to multiple modes of control. *Academy of Management Review*, 44(2), 377-404.
- Glynos, J. (2008). Ideological fantasy at work. *Journal of Political Ideologies*, 13(3), 275-296.
- Glynos, J. (2011). On the ideological and political significance of fantasy in the organization of work. *Psychoanalysis, Culture & Society*, 16(4), 373-393.
- Greenwood, R., & Hinings, C. R. (1993). Understanding strategic change: The contribution of archetypes. *Academy of Management Journal*, 36(5), 1052-1081.
- Haskaj, F. (2018). From biopower to necroeconomies: Neoliberalism, biopower and death economies. *Philosophy & Social Criticism*, 44(10), 1148-1168.
- Hornung, S. (2010). Alienation matters: Validity and utility of Etzioni's theory of commitment in explaining prosocial organizational behavior. *Social Behavior and Personality*, 38(8), 1081-1095.

Hornung, S., & Höge, T. (2019). Humanization, rationalization or subjectification of work? Employee-oriented flexibility between i-deals and ideology in the neoliberal era. *Business and Management Studies: An International Journal*, 7(5), 3090-3119.

Jimenez, L. (2019). The psychosocial significance of social character, habitus and structures of feeling in research on neoliberal post-industrial work. *Journal of Psychosocial Studies*, 12(3), 259-276.

Jost, J. T. (2019). A quarter century of system justification theory: Questions, answers, criticisms, and societal applications. *British Journal of Social Psychology*, 58(2), 263-314.

Jost, J. T., Banaji, M. R., & Nosek, B. A. (2004). A decade of system justification theory: Accumulated evidence of conscious and unconscious bolstering of the status quo. *Political Psychology*, 25(6), 881-919.

LaMothe, R. (2016). The colonizing realities of neoliberal capitalism. *Pastoral Psychology*, 65(1), 23-40.

McDonald, M., & Bubna-Litic, D. (2012). Applied social psychology: A critical theoretical perspective. *Social and Personality Psychology Compass*, 6(12), 853-86.

Moisander, J., Groß, C., & Eräranta, K. (2018). Mechanisms of biopower and neoliberal governmentality in precarious work: Mobilizing the dependent self-employed as independent business owners. *Human Relations*, 71(3), 375-398.

- Mumby, D. K. (2019). Work: what is it good for? (Absolutely nothing)—a critical theorist's perspective. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 12(4), 429-443.
- Mumby, D. K., Thomas, R., Martí, I., & Seidl, D. (2017). Resistance redux. *Organization Studies*, 38(9), 1157-1183.
- Munro, I. (2012). The management of circulations: Biopolitical variations after Foucault. *International Journal of Management Reviews*, 14(3), 345-362.
- Pongratz, H. J., & Voß, G. G. (2003). From employee to 'entreplooyee': Towards a 'self-entrepreneurial' work force? *Concepts and Transformation*, 8(3), 239-254.
- Proudfoot, D., & Kay, A. C. (2014). System justification in organizational contexts: How a motivated preference for the status quo can affect organizational attitudes and behaviors', *Research in Organizational Behavior*, 34, 173-187.
- Pyysiäinen, J., Halpin, D., & Guilfoyle, A. (2017). Neoliberal governance and 'responsibilization' of agents: Reassessing the mechanisms of responsibility-shift in neoliberal discursive environments. *Distinktion: Journal of Social Theory*, 18(2), 215-235.
- Sayers, S. (2007). The concept of labor: Marx and his critics. *Science & Society*, 71(4), 431-454.

Seeck, H., Sturdy, A., Boncori, A. L., & Fougère, M. (2020). Ideology in management studies. *International Journal of Management Reviews*, 22(1), 53-74.

Sennett, R. (1998). *The corrosion of character: The personal consequences of work in the new capitalism*. New York: Norton.

Strauß, E., & Zecher, C. (2013). Management control systems: A review. *Journal of Management Control*, 23, 233-268.

Townley, B. (1993). Foucault, power/knowledge, and its relevance for human resource management. *Academy of Management Review*, 18(3), 518-545.

Vercellone, C. (2007). From formal subsumption to general intellect: Elements for a Marxist reading of the thesis of cognitive capitalism. *Historical Materialism*, 15(1), 13-36.

Wang, Y., & Polillo, S. (2016). Power in organizational society: Macro, meso and micro. In Abrutyn, S. (Ed.), *Handbook of contemporary sociological theory* (pp. 43-61). Cham: Springer.

Weiskopf, R., & Loacker, B. (2006). A snake's coils are even more intricate than a mole's burrow: Individualization and subjectification in post-disciplinary regimes of work. *Management Revue*, 17(4), 395-419.

Westra, R. (2019). *Periodizing capitalism and capitalist extinction*. Cham: Palgrave Macmillan.



## THE READING PROMOTION TO THE DEVELOPMENT OF THE CRITICAL LITERACY COMPETENCIES

Luz María Sotelo Beltrán<sup>1</sup>

### Abstract

This research analyzes the importance of the reading promotion in terms of the development of competencies in critical literacy, the factors that intervene in the exercise of reading are examined, and the activities allow the development of cognitive and social thinking necessary to achieve critical literacy. The main purpose of this research is to identify the relationship that exists between the reading promotion in the development of literacy competencies. The question of this research is: What influence does the reading promotion have on the development of critical literacy competencies? In the same way, in the construction of the theoretical framework of this research, the description of the reading promotion and its elements was considered, in addition, the theoretical basis of literacy and its diversity is designed: the analysis of functional and cultural literacy to reach critical literacy and establish its competencies. The methodology of this research was based on the socio-critical paradigm, the method is mixed: qualitative and quantitative, it is a non-experimental and correlational

<sup>1</sup> Maestra en Literacidad, lic.lucys@gmail.com

study. The information gathering tools are surveys and questionnaires applied to selected groups. Analysis techniques include analysis of written text using discourse analysis and qualitative data analysis. It is possible to establish that students who obtain high levels of critical literacy are those who have attended a reading workshop in their schools or libraries.

**Keywords:** Reading promotion, Reading, Competencies, Critical literacy.

## Introduction

The issue of reading and writing in contemporary education has been present as an opportunity for improvement in the practices of students at all levels. Educational and government institutions carry out different activities with the purpose of promoting the exercise of reading among students, following different purposes like; to improve educational quality, increase grades, allow them to continue with their studies, reduce school dropouts, be better citizens, between many others. Beyond all the known benefits that reading practices bring, their study has been deepening, to demonstrate how reading practices favor cognitive and social thinking through critical literacy development:

The term critical literacy refers to use of the technologies of print and other media of communication to analyze, critique, and transform the norms, rule systems, and practices governing the social fields of everyday life (A. Luke, 2004). Since Freire's (1970) Educational projects in Brazil, approaches to critical literacy have been develop through feminist, postcolonial, poststructuralist, and critical race theory; critical linguistic and cultural studies; and indeed, rhetorical and cognitive models. that which (Luke,2012).

Today reading promotion programs are accomplished with the purpose to reach the highest levels that favor the development of critical literacy, with programs of reading promotion within and outside of educational institutions, with distri-

bution of collections of books and modification of educational laws and policies. For example, the recently published law to promote reading (*Ley de fomento para la lectura y el libro*) (DOF, 2008), and the different government programs to promote reading, such as the recognized national program PNSL (*Programa Nacional de Salas de lectura*).

Nonetheless, despite all the efforts made by government and educational authorities; there is a problem concerning reading practices between young students in Mexico. According to the results obtained in the last application of the test PISA (Programme International for Students Assessment by the OECD; Mexican students at the high school level are at low levels of reading comprehension, and therefore it is a problem to develop critical literacy, which is the most complex level of literacies. (OCDE, 2018). The same low results we obtain with standard Mexican test like the recently cancelled, the PLANEA test. (PLANEA, 2017).

The objective of this research is to analyze whether reading practices proposed by the diversity of reading promotion programs influence the development of critical literacy competencies. This research was implemented with high school students, and it explored in what are the levels of critical literacy presented and their relationship with participation in reading promotion projects. The theoretical principles that guide this research were developed critical literacy, where psychological, socio-cultural and socio-political elements intervene from the proposals of the *New Literacy Studies* (Tejada & Vargas, 2011), likewise, it was determined the term of the reading promotion and its elements.

In this theoretical review, reading promotion is analyzed as a set of strategies that form a concept, and that at the same time, it enables the development of critical literacy. The reading promotion can be an activity that allows reading activities supported by mediators and strategies, regardless of whether or not it belongs to educational curricular training or academic program. It is in these

activities in which the reading pleasure is promoted, in this way, it permits the development of critical literacy, understood as social practice and competencies that are present in the analysis of text content, the consideration of ideologies of discourses from different points of view, the reflection on the contexts and the effects that messages produce and promoting and in the attitude of awareness and action around the power relations found in discourses. (Lewison, et al. 2002).

In general, this study is dedicated to knowing how the reading promotion influences the development of critical literacy competencies between students in the second semester of a high school belonging to the University of Guadalajara in public education. Therefore, the main question that guides this research is: what is the influence of the reading promotion on the development of critical literacy competencies in these students?

The context is located in a regional high school belonging to the system of the University of Guadalajara, it is a public school attended by students from different small towns. These students come from various social strata, which makes the student community multicultural, since they come from rural and urban populations, that is, young people in conditions of poverty from remote or marginalized areas, and at the same time, some students upper class from private schools, and children of foreigners (because there is a community of foreigners who live in the place). This disproportion generates inequality in the approach to practices aimed at promoting reading, which affects the development in the reading practices, and it is evident that in their homes, which are very diverse culturally, socially and economically, some students do not receive the same encouragement to exercise the habit of reading than others.

The idea of this research topic is owed to the observation as a high school teacher and reading mediator allowed me to learn about the importance of reading promotion and how it could support the development of reading desire. Likewi-

se, it is important to learn about critical literacy competencies in high school students, since reading being a social practice, is transmitted and its exercise may depend on the promotion in the school, with family or friends, in addition, it is not just a matter of knowing if they read or not read, but the impact that what they read generates, they can acquire a different type of thinking, that is, that they think with a broad criterion, intelligently and creatively, in relation to what they read and the world they inhabit.

## Theoretical Framework

The studies on reading promotion have been growing in recent years, due to concern about the problem regarding the lack of reading practices between children and young people, and reading promotion is a new and dynamic term.

Betancur and Álvarez have already defined reading promotion as a concept that consists of any set of actions aimed at bringing an individual or community closer to reading, raising it to a higher level of use and pleasure; that it is assumed as an indispensable tool in the exercise of full vital and civil condition. Reading promotion is a generic and multiple idea that covers any action that creates a permanent, productive and daily link between the individual, the community and the reading activity. Reading promotion involves materials as potentially enriching cultural objects for individual and community experiences, and the promotion of the library as an institution is directly responsible for the democratization of reading. (Betancur & Álvarez, 2009, p. 20).

Therefore, in this investigation, the importance of all the factors that include the concept of reading promotion is recognized, and it can be summarized by saying that, this mobilization of reading pleasure and desire from one individual to another can be successful, depending on the mediator, without focus on the strategies, and without giving much emphasis to the readings (since they can be of any gender and extension), also, leaving aside the place, it can be in a

school, library, public space, gardens, homes, likewise the mediator can be a teacher, friend, family member, parent, the important thing is the symbolic space of meeting with the mediator, to share what has been read, to express points of view, opinions, always with the mediator who will be who regulate, coordinate and inspire reading practices, because its importance lies in transmitting the pleasure for reading practices aimed at motivating others to read.

It has been seen that, huge projects of reading promotion concern about the collection, books for schools, libraries, etc., They are also concern about creating innovative and attractive strategies, and finding a place of application, libraries, schools, squares, leaving aside the most important; the preparation and motivation of the mediators, not only the formal one, but also a mediator that develops the sense of emotions, empathy, tolerance, that is; humanity, difficult task, but not impossible. At the end, the reading promotion follows the same purposes as critical literacy: “Reading society, literate society or cyber society, all are possible and necessary areas of the same essential social praxis for the construction of a literate and critical citizenship” (Martos, 2013, p.19).

Reading promotion lies on the reading practices, as one of its main elements to promote the development of cognitive and social competencies, in order to achieve optimal performance within the development of the three reading levels, and develop critical literacy. Between all the actions that readers are able to do, like; decode, infer, relate, reflect and develop critical thinking, creativity, values, and position themselves before the texts and make them their own. In this way, reading can contribute to the training of readers and in this way promote the constitution of citizens who can develop within justice, respectful and tolerant societies, where the progress of reading promotion finds its value and importance. (Yepes et al. 2013).

Literacy, in terms of its competencies, goes beyond the levels of reading comprehension (Vargas, 2015), (Gordillo, 2009), although they are comparable,

because it is part of the understanding and use of the alphabet, its sounds, its meanings, until it reaches reasoning and reflection skills. The deepening about the study of literacy was given as the response to the expansion of different pedagogical theories that occurred in the 80s of the last century, in which the new contributions originated the advance of critical literacy. (Gee, 1991, Street, 1984, Barton, 1994, Barton, Hamilton & Ivanic, 2000).

These new studies, named *New Literacy Studies*, originate in England, with Barton and Hamilton, Street (1984), as well as in the United States of America with Gee, (2015) they indicate a way of understanding the literacy, from the critical analysis of discourse. "Literacy has become absolutely central to education policy, curriculum development, and our everyday thinking about educational practice" (Lankshear & Kobel, 2003, p. 3).

Anderson and Irvine (1993) already contemplate critical literacy as a pedagogical theory, the importance of learning to read and write as part of the process of becoming aware of the own experience, historically constructed within specific power relations. (Lankshear & Kobel, 2003).

Critical literacy practices are often described as the taking up of alternative reading positions, questioning how texts work ideologically (Luke / Freebody, 1997), engaging in the tensions of competing voices (Eldesky, 1999, moving toward the critique of issues that surround us (P. Green, 2001), and transforming social conditions (A.M.A. Freire & Macedo, 1998) (Lewison et al., 2006).

Critical literacy, beyond being a group of critical thinking competencies, is about reading from the own experience the reality, in order to get involved in life in a social and political way, under the contemplation of own environment and culture, and manage creative ideas to go to action.

Critical literacy goes beyond understanding literacy as a set of skills or practices.

From a review of the literature, identify the following principles of critical literacy:

- challenging common assumptions and values
- exploring multiple perspectives, and imagining those that are absent or silenced
- examining relationships, particularly those involving differences in power
- reflecting on and using literacy practices to take action for social justice (Lewison, et al. 2002, p. 383).

In reading promotion, as in critical literacy, it is found that they are social practices and it is expected that a reading program will be successful when the reader acquires individual habits, they can choice and use of reading materials, in this case individual reading can become an act of socialization, such as orality, writing, sharing reading experiences with others.

Therefore, attending to the present investigation the theoretical framework serves to build the tools to collect the data. In order to design the tests on the competencies on the functional and cultural literacy, Tejada and Vargas (2011) was taken as a theoretical basis, and to investigate the competencies that are developed critical literacy the theory of the dimensions of critical literacy by Lewison, Seely Flint, Van Sluys and Henkin (2002) was taken.

It is a challenge to be able to quantitatively measure the development of critical literacy, but as Street points out, it can be complex since critical literacy does not contemplate observable units of behavior, and also involves values, attitudes, feelings and social relationships (Street, 1993). Once it is clear how critical literacy works and its relationship with reading and writing, it is understood that, in the development of critical literacy competencies, reading promotion can be considered as an activity that, carried out done in a relevant way, it can promote critical literacy.

## Method

This research is based on the socio-critical paradigm, which was developed from the Frankfurt School, and focuses its interest on achieving an emancipatory knowledge with the purpose of doing science. Diaz (2011). The socio-critical paradigm defends a critical and reflective understanding and this research does a study on the given reality, without intervention. In addition, to be able to handle the data, the result of the analysis of the instruments is resolved through the critical analysis of the discourse, which emerges from this theory, especially on the subject of critical literacy and reading promotion. Education issues generally focus within this paradigm since it is necessary to remember that the purpose of this educational research is social transformation. (Wiggershaus, 2018).

Thus, this research uses the mixed methodology, then it made possible the collection of qualitative data and were complemented with the information provided by the survey and questionnaire, the mixed methodology allowed establishing quantitative and qualitative relationships, in addition to the critical analysis of the texts. Hernández Sampieri, R. Carlos Fernández CC and Baptista L, M. (2014), point out that it is the highest degree of integration in an investigation.

In the quantitative part of this research, it was of a non-experimental and correlational type, it was a study aimed at independently describing each study variable, and then using the statistical methods of correlation to verify the degree of correlation between the variables. In this way, the main purpose of this research could be fulfilled, that is, the observation of the relationship of variables. Salkind (1999, p. 11).

At the same time, the aim purpose is to answer the question posed, about the influence that the reading promotions has on the development of critical literacy, consequently, the objective is to know the relationship between the two

variables, on the one hand, the variable 1: reading promotion, and on the other, variable 2: critical literacy. In this type of investigation, a hypothesis was written: The reading promotion influences the development of critical literacy competencies between students in the second semester of high school.

H1 The reading promotion influences the development of critical literacy competencies in students in the second semester of high school.

Ho The reading promotions does not influence the development of critical literacy competencies in students in the second semester of high school.

Those hypotheses propound a possible correlation between the reading promotion and critical literacy, this means that, the higher is the reading proportion, the more development in the critical literacy competencies, it is causal. In the same way, it was a non-experimental, transectional and correlational investigation. “In this type of design, the relationship between one or more categories, concept or variables is described, and it is in a single moment” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 157).

The object in this research is reading promotion and critical literacy competencies in high school students, belonging to the high school education system. Subjects are adolescents between the ages of 15 and 17 years, who are studying in the second semester of high school in a regional high school. Regarding the population, the total number of students of this regional high school is: 1,117, the total of second semester groups are five.

The sample will be taken from three groups of students belonging to the second semester. According to the research topic, it is evident that the study subjects are willing to provide reliable information since they will do so anonymously, their rights will be read, and they will be persuaded to give correct answers, according to the data trust and anonymity. This sample was of 112 students, the test was applied on the same day, it is important that they have equivalent situa-

tions and characteristics. Those three groups from the second semester were selected randomly, and they have similar characteristics, they were selected: a group from the morning shift, two groups from the afternoon shift.

## Design of the Instruments

The instruments were selected according with the design and purpose of the research. In this investigation were produced two research instruments: a survey and a questionnaire, of which the results were taken. On the survey were measured the influence of reading promotion that could come from the family, school, society, projects, in order to obtain the number of agents who participated in the generation of reading practices and pleasure in students. About the critical literacy, a questionnaire was constructed according to the literacies approach, in its three classifications, functional, cultural and critical literacy.

According to the purpose of this study, this survey was applied for research purposes, that is, to obtain measures of the variables, analyze the differences, and carry out statistical analyzes. Following the procedures, the instrument used consists in ten items, which once it was validated, it could collect information relevant to this research, and questions were included to collect some extra information, at the same time, the survey used questions with open and closed answers. Within the questions, there are short answer items on which the students must respond with a short answer, that is, say yes or no, although they are short answers, provide valuable information for the investigation.

The test on literacy consisted of three parts, functional, cultural and critical literacy, with questions related to the text that was read. The text was a short tale about feminist. In the first part, four questions were asked about the text itself, that is, according to the use and basic knowledge of the language, they were easily answered questions that do not require complex skills. The second part were four questions about cultural literacy, they were multiple options about

inferences and cultural knowledge related with this tale. And the last part was the most complex, there were open answers that allowed the students be free to answer with their own words, this was the part about critical literacy with four questions.

The survey and the questionnaire were applied in the address of the chosen high school, once there was authorization from the school authorities. Before delivering each test to the students, their rights and options were read to them and they were explained what the investigation consisted of, in the same way, they were encouraged to answer honestly since their tests were anonymous, there was confidentiality and no there was a need to make up or lie in their answers. Once the information was collected, through the instruments, such as the survey and the questionnaire, we proceeded to interpret and analyze each of the items, in order to comply with the development of the objectives designed in this research.

### Information analysis techniques.

The information analysis techniques were used content analysis and discourse analysis especially for critical literacy. To carry out the analysis in mixed methods, we worked with standardized and quantitative procedures, as statistics, and also in qualitative procedures, such as decoding in this case, a combined analysis was supported, first it was carried out qualitative analysis in order to reach at quantitative analysis.

The selection of techniques for the analysis is also related to the statement of the problem, the type of design, and the strategies chosen for the procedures, and the analysis must be on the direct original data or they may be transformed as is the case of literacy. “The diversity of analysis possibilities is considerable in mixed methods, in addition to the known alternatives offered by statistics and thematic analysis” (Hernández Sampieri, et al., 2014, p. 574).

The qualitative data once it is analyzed, it was coded, assigned numbers and the analysis was quantitative. The analysis of qualitative data analysis for the responses on critical literacy were translated into numbers depending on the level at which they will be found. In this part of the process, the information gathering, analysis, and transformation of qualitative data were made, in order to be able to assess and verify whether the variables are correlated. Once we obtained the two data sets, they could be compared (Hernández Sampieri et al., 2014). In the end, the levels of the critical literacy were translated to numbers, from 0 to 8. It allowed us to device the student who had low, medium and high performance on the test.

With the results, it was possible to accept the hypotheses raised, the correlation of results will be carried out both for reading promotion and for critical literacy to verify the degree of correlation.

## Results

Consequently, the analysis that evaluated the correlation between reading promotion and critical literacy, shows a statistically significant relationship, which is why the specific hypothesis raised in the research is demonstrated; the reading promotion influences the development of critical literacy competencies between second semester high school students. The hypothesis handled a possible correlation between reading promotion and critical literacy, this means that, the higher is the reading promotion, the more development in the critical literacy competencies.

Accordingly, it is verified that reading promotion is directly and significantly related to the development of critical literacy competencies in high school education students. In this way, it can be said that the null hypothesis ( $H_0$ ) is rejected and the research hypothesis ( $H_1$ ) is accepted. Then  $H_1$ , the reading promotion influences the development of critical literacy competencies between second

semester students in high school: accepted. Ho, the reading promotion does not influence the development of critical literacy competencies between second semester students in high school education: it is rejected.

With a correlation coefficient of 0.527, it is found that there is a medium or moderate positive relationship between the reading promotion and the development of critical literacy competencies in high school education students. Students who obtain high levels of critical literacy are those who have attended a reading workshop project in their schools or libraries with a mediator. Regarding the level of critical literacy perceived by high school students; the percentage of students who attend or have attended a workshop or project to promote reading, is almost the same percentage of young people who obtained responses rated between 6 and 8 in the results of the test on critical literacy, which makes us think that it is important that students get involved in activities in workshops or projects to promote reading. In general, on this investigation could verify that students who are stimulated by agents promoting reading, whether formal or informal programs, in families or institutions, generate the development of critical literacy competencies. The young people who indicated in their surveys having more influential agents are the ones who answered better in the literacy questionnaire.

It is important to note that the vast majority of young people recognized that it is good to read, almost 90% of those surveyed answered affirmatively, it is interesting that they view reading as a positive and productive activity. These data can be used to work more on reading projects, since they identify reading as an activity that will help them in their daily life, on a personal and social level.

Books are important but there are still environments in which young people have no approach to books and also they do not know people who instill the pleasure for reading, much less reading promotion programs near them, so it is important to create and develop policies public so that the programs and wor-

shops reach everyone equally; a greater reading promotion and development of competence in critical literacy, greater knowledge of the world and personal development; It is not unknown to anyone that societies with more education in reading skills have better economic and social development.

In the analysis of the results, it can be deduced that it is necessary for the student communities, teachers and institutions to be closer to the projects and programs to promote reading. It is important to change and improve the paradigms of reading, and go beyond literacy, to recognize literacy as a social, cultural and critical practice. Reading has to be understood as a social practice, which is for everyone, it is a collective activity. Likewise, recover the oral culture from which we come and promote the development of reading in the same way.

The importance of sharing what is read, and exchanging ideas and impressions, must be recognized. In the same way, it is important to generate spaces for the reading promotion, since surveys show that young people with the most critical literacy competencies are those who attend or have attended a reading workshop. Spaces that are close and inspire confidence should be created to share reading, opinions, thoughts and feelings with others, whether in homes, schools, libraries or public spaces.

## Conclusions

The problem with high school students is that they are already literate, that is; they know how to read and write, but they do not understand or reflect on what they read; referring to the *illiterate* phenomenon, which arose in the 80s, in France, they are people who know how to read and write, but are not full readers, they do not understand what they read, they cannot make connections, they cannot reflect on what they read, as Emilia Ferreiro names them, “they are decipher readers”, they carry out a reading at a literal level. (Ferreiro, 2016, p. 15). Critical literacy supports considerate the understanding of the world, for the

construction of knowledge. Beyond all the benefits that as individuals we experience when we read, and we develop literacy competencies at its highest level, in this case critical literacy, reading leads us to the construction of democratic societies, points out Michele Petit (2018):

The dissemination of reading can contribute to democratization, and by democratization I understand, a process in which each man and each woman can be more the subjects of their destiny, singular and shared. It may be better equipped to resist some processes of marginalization or certain mechanisms of oppression. To elaborate or reconquer a position of subject and not be only the object of the discourse of others (Petit, 2018, p. 104).

Regarding the research developed for the reading promotion, in addition to the elements for it, they can be carried out inside or outside schools, in libraries, in community centers, in parks, squares, and in homes, these factors do not belong only to the academic sector, but are part of society in general.

It is also relevant to research deepened, the reading on digital media, since young people do read a lot, but many of the texts they read on social networks do not require critical thinking, however, they can cause effects on thought and criteria of young people. To face a world of data, young people must develop skills of discernment. For this reason, to face this digital world it is very important to develop critical literacy and as we have learned in this research, the closest and most feasible path is through reading promotion practices. Consequently, with the critical literacy, young people can distinguish between discourses and power relations, improve their capacity for analysis and take actions and make decisions that lead to the construction of equitable and democratic societies.

## References

- Bartolomé, M. (1992). Qualitative research in education: understand or transform? *Revista de Investigación Educativa*, 10, (20), 7-36.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanič, R. (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. London and Ney York: Routledge.
- Betancur A. M., Yepes L. B. y Álvarez, D. (2009). The promotion of reading. En L. B. Yepes. (Ed.) *La promoción de la lectura: conceptos, materiales y autores. (The promotion of reading: concepts, materials and authors)* (pp. 23-37). Medellín: Fondo Editorial Comfenalco Antioquia.
- Castrillón, S. (1986). Algunas consideraciones sobre la lectura. (Some considerations about reading). *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 9(2). 47-71.
- Díaz, L. (2011). *Visión investigativa en ciencias de la salud (Énfasis en paradigmas Emergentes). Investigative vision in health sciences (Emphasis on Emerging paradigms)*. Valencia: CDCH.
- Diario Oficial de la Federación de México (24 de jul. de 2008). *Ley de fomento para la lectura y el libro*. Law to promote reading and books. Mexico city. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Retrieved from [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFLL\\_190118.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFLL_190118.pdf)

Ferreiro, E. (2016). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir. (Past and present of the verbs to read and write)*. México: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (2017). *Pedagogía del Oprimido. (Pedagogy of the Oppressed)*. México: Siglo XXI Editores.

Gains, L. (2009). Connecting practice and research: *Critical literacy guide*, 1(1), 1-6, Retrieved from [http://www.edugains.ca/resourcesLIT/CoreResources/Critical\\_Literacy\\_Guide.pdf](http://www.edugains.ca/resourcesLIT/CoreResources/Critical_Literacy_Guide.pdf)

Gee, James Paul, Mitchell, C. and Weiler, K. (eds.). (1991). *Rewriting Literacy. Culture and the Discourse of the Other*. New York: Bergin & Garvey.

Gordillo Alfonso, A., y M. Flórez. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. (The levels of reading comprehension: towards an investigative and reflective statement to improve reading comprehension in university students). *Actualidades Pedagógicas*, (53), 95-107.

Hernández Sampieri, R. Carlos Fernández C. C. y Baptista L, M. (2014). *Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativas, cualitativa y mixta. (Research Methodology: the quantitative, qualitative and mixed routes)*. México: Mc Graw Hill Education.

Lankshear, C. & Knobel, M. (2003). *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. London: Open University Press.

Lankshear, C., McLaren, P. L., & McLaren, P. (Eds.). (1993). *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern*. (pp.81-104). New York: Press.

Lewison, Seely Flint, Van Sluys & Henkin. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79(5) 382-392.

Luke, A. (2012). *Critical literacy: Foundational notes*. Queensland: Theory into practice.

Martos, E. (2013). Lectura y Patrimonio cultural en la era digital. (Reading and Cultural Heritage in the digital age). *Revista digital Platero*, 193, 3-24. Retrieved from [https://issuu.com/cprovi/docs/platero\\_193](https://issuu.com/cprovi/docs/platero_193)

OCDE. (2018). *Mejores políticas para una vida mejor*. Retrieved from <https://www.oecd.org/centrodemexico/47765794.pdf>

Petit, M. (2018). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. (Readings: from intimate space to public space)*. México: Fondo de Cultura Económica.

PLANEA (2017). *Planea Resultados nacionales. (National Results PLANEA), 2017*. Retrieved from <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF>

Salkind, N. J. (1999). *Métodos de investigación. (Research Methods)*. México: Pearson Educación.

Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, 5(2), 77-91.

Tejada, H., y Vargas, A. (2011). Hacia una integración de la literacidad crítica, la literacidad funcional y la literacidad cultural. (Towards an integration of critical literacy, functional literacy and cultural literacy). *Lenguaje*, 35(2), 197-219.

Vargas, A. F. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). Critical Literacy and Digital Literacies: A Necessary Relationship? (An approach to a theoretical framework for critical reading). *Revista Folios*, (42), 139-160. Retrieved from <https://doi.org/10.17227/01234870.42folios139.160>

Wiggershaus, R. (2018). *La Escuela de Fráncfort. (The Frankfurt School)*. México: Fondo de Cultura Económica.

Yepes Osorio Luis Bernardo, Ceretta Soria María Gladys, Díez Carola. (2013). *Jóvenes lectores. Caminos de formación. (Young readers. Formation paths)*. Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura.



# EDUCACIÓN Y RETOS DOCENTES PARA EL FUTURO UNA VISIÓN PROSPECTIVA DE LA GOBERNANZA DESDE LA COMPLEJIDAD

EDUCATION AND TEACHING CHALLENGES FOR THE FUTURE  
A PROSPECTIVE VISION OF THE GOVERNANCE FROM COMPLEXITY

María Verónica Nava Avilés <sup>1</sup>

## Abstract

The work is a partial report of mixed research that places education as a complex phenomenon based on the emergency category from the analysis of complexity, its documentary nature recovers a set of actions and proposals from international and national organizations in the face of the challenges of the educational field, considering it a possibility of articulation with the new realities. Its hermeneutical development allows qualitatively making visible some meanings and meanings of the practice of governance towards an open, plural and dynamic exercise carried out by the teachers of ten full-time secondary schools in Mexico City based on the processes of participation and interaction of the collegiate members that have implemented in virtual communities for the recovery and continuity of the current school year based on the conditions of a hybrid education; It recovers some of the challenges of school management practices

<sup>1</sup> Doctorado Educación. Formación en Educación Superior y hermenéutica (UPN), Docente Investigadora de TC en Pedagogía de la Escuela Normal Superior de México, Asesora de Tesis (Licenciatura y Posgrado), Coordinadora Responsable del Cuerpo Académico No. 5 de Gestión Escolar en Consolidación de la ENSM CAEC5-GE ENSMX. Realiza Estudios Posdoctorales en el Centro de Ciencia de la Complejidad C3- Universidad Nacional Autónoma de México.

from the configuration of the digital culture that has been implemented at the institutional and public policy level through the School at Home Program; both constructions allow recovering actions that imply the future scenarios of the semi-face-to-face return considered “Post-Covid-19”.

**Keywords:** Education and complexity, emergency, governance, Post-Covid-19 challenges.

## Resumen

El trabajo es un reporte parcial de investigación mixta que sitúa a la educación como fenómeno complejo a partir de la categoría de emergencia desde el análisis de la complejidad, su carácter documental recupera un conjunto de acciones y propuestas de organismos internacionales y nacionales ante los retos del ámbito educativo, al considerarla una posibilidad de articulación con las nuevas realidades. Su desarrollo hermenéutico, permite cualitativamente visibilizar algunos sentidos y significados de la práctica de gobernanza hacia un ejercicio abierto, plural y dinámico que realizan los profesores de diez escuelas secundarias de tiempo completo de la Ciudad de México a partir de los procesos de participación e interacción de los colegiados que han implementado en las comunidades virtuales para la recuperación y continuidad del ciclo escolar vigente a partir de las condiciones de una *educación híbrida*; misma que recupera algunos de los desafíos de las prácticas de la gestión escolar a partir de la configuración de la cultura digital que a nivel institucional y de política pública se ha implementado a partir del Programa *Escuela en Casa*; ambas construcciones permiten recuperar acciones que implican los escenarios de futuro del retorno semi presencial considerado “*Pos-Covid-19*”.

**Palabras Clave:** Educación y complejidad, emergencia, gobernanza, retos Pos-Covid-19.

## Introducción

Cómo desarrollar acciones ante la incertidumbre y el caos que nos han tomado por sorpresa como consecuencia del coronavirus tipo 2 [síndrome respiratorio agudo grave o [SARS-CoV-2] (en inglés, severe acute respiratory syndrome coronavirus 2), coronavirus causante de la enfermedad por coronavirus de 2019 (COVID-19) SARS- COVID-19, cómo restablecer el equilibrio ante los cambios acelerados de la modernidad líquida; la solidez de lo que creíamos certezas y que nos daban seguridad a las acciones que cotidianamente desarrollábamos, se ha desvanecido (Bauman, 2005); la única certeza es la incertidumbre. Ciertamente, no estábamos preparados para tal disrupción y menos a esta escala, prácticamente de la noche a la mañana, escuelas y universidades de todo el mundo cerraron sus puertas, afectando a más de 1.570 millones de estudiantes en 191 países de todo el mundo.

Si bien la pandemia es un fenómeno biológico, su impacto ha causado expandirse en todas las dimensiones por el mundo a una velocidad acelerada, cómo prevenir un fenómeno tan letal, con un malestar social, económico, político, de cambio epocal que ha colocado a la humanidad en condición de vulnerabilidad total; dicha empresa se torna difícil ante las ausencias y vacíos que deja la enfermedad, que fractura vínculos humanos, separa, aísla y vuelve solitaria la actividad humana, impregnada de una atmósfera sin sentido; sin embargo, quienes estamos dedicados a la educación encontramos en la esperanza, la posibilidad que da la utopía como horizonte de futuro para alimentar nuevamente en lo colectivo el sentido humano. Ver en la complejidad de la pandemia una oportunidad de esperanza (Medina, 2020) pues en la actividad docente se construyen nuevas formas, valores, enfoques para la enseñanza, soluciones desde la creatividad al ver lo positivo, convertir desde la máxima complejidad lo mejor para acompañar a los demás.

Las posesiones y obtención de logros a largo plazo han tomado otra dimensión, la salud, el bienestar y el deseo de estar nuevamente con el “Otro” desde las diferencias que constituyen nuestras identidades, se vuelve lo sustantivo, hoy más que nunca el aislamiento y confinamiento domiciliario se ha convertido en una forma de sobrevivir; la escuela, el trabajo y los actos sociales virtuales constituyen una parte central de las nuevas “realidades hiperreales” en las que deseablemente se espera sustituyan o sean el puente a la posibilidad de retornar de forma presencial para poder convivir con el otro.

Hoy más que nunca el modelo de educación basado en “[...]la inclusión y la participación de todos se constituye como parte de los pilares de la reforma educativa para contribuir al desarrollo sostenible de las comunidades y el país” (SEP, 2019, p.9) cobra relevancia y se redimensiona por las condiciones disruptivas de “*Sana Distancia*” ante los procesos de emergencia e incertidumbre.

La emergencia refiere Capra (1998) constituye una propiedad de los sistemas abiertos que permite la organización abierta a las nuevas ideas y al nuevo conocimiento donde una cultura del aprendizaje que implique un conocimiento para la gestión local que involucre a los actores a partir de la innovación, construido a través de una racionalidad (igualitaria), que busca consensos que se orientan a la obtención de un beneficio para todos, que genera autorregulaciones y que permite trascender visiones fatalistas sobre la posibilidad de cambiar las situaciones negativas que los afectan; es un conocimiento que la naturaleza solidaria basada el respeto por la vida.

Con ello, se replantea la necesidad de reconocer en las diversas realidades las lógicas de organizadas, sus cualidades y propiedades nuevas a las que no son reducibles a los elementos que las componen (partes), los componentes considerados aisladamente o dispuestos de forma diferente en otro tipo de sistema y que tampoco son la suma de las partes (todo) (Morin, 1998) y que retroactúan

sobre ellas para la comprensión de la pluralidad del mundo presente que plantea el problema de la diferencia desde el ejercicio colectivo, de auto-reconocimientos para la construcción de métodos auto-organizativos.

Ante los actuales desafíos se requiere ofrecer una educación planetaria más acorde a las nuevas realidades sociales e institucionales producto de la “*pandemia*” que privilegie el sentido bio-educativo y la solidaridad humana que como “*comunidad de destino*”, se enfrenta a la supervivencia de la especie humana para alcanzar una civilización planetaria; comenzando con “[...] acciones institucionales que permita incorporar en los distintos espacios educativos y de acuerdo a los diferentes niveles de aprendizaje... para una acción ciudadana articuladora de sus experiencias y conocimientos y para una contextualización permanente de sus problemas fundamentales en la prosecución de la hominización.

La educación planetaria debe propiciar una mundología de la vida cotidiana...” (Morin, E., Roger y Motta, 2003. p.83) que ayude a replantear nuevas formas de resignificar, en forma deseable, aquellos elementos que ofrezcan una educación más acorde a las nuevas realidades sociales, económicas, políticas e institucionales producto de la «pandemia»; en las que privilegie el sentido bio-educativo, de solidaridad humanística, innovación y despliegue de creatividad intelectual.

En una sociedad transcompleja, interconectada, permeable a los cambios, a las corrientes del pensamiento, a las diferencias culturales, religiosas y políticas, es necesario partir del principio de la existencia humana; lo que está en juego no son solo construcciones teórico-conceptuales de tipo complejo sino la vida de la humanidad desde un presente como proceso histórico de planetarización que, como refiere Sábato (2000), propicie una mundología de la vida cotidiana donde la propia sociedad aprenda a orientar su civilidad a

partir de la percepción y atención de los problemas más urgentes y globales desde las propias figuras de la sociedad local y a la vez universal, que avanza hacia la denominada “*unitas multiplex*”, es decir, hacia la unidad sustentada en la diversidad humana. (Morin, 1999).

La ruptura de los procesos que pareciendo circulares y de un progreso en orden como consecuencia de la ineptitud e incluso incapacidad de las instituciones sociales de cumplir todas las funciones para las que fueron creadas que organizan la vida social nos enfrentan a reinversión del sentido de la administración como parte de la política educativa; lo que representa para el gobierno la interacción con las empresas y los ciudadanos, al establecer mecanismos de cooperación.

En la figura de la gobernanza la participación y responsabilidad colectiva permite a sus actores con innovación mejorar la calidad del servicio educativo que ofrecen, lo que representa para la escuela y la comunidad ser la opción viable para gobernar los asuntos públicos a través del desarrollo de prácticas de participación democrática y ciudadana a partir del ejercicio de la administración institucional; desde la cual se delegan responsabilidades hacia otros actores desde las disposiciones normativas al ejercer una mejor transparencia de las acciones colectivas.

La separación de disciplinas representa un límite en el diálogo entre disciplinas y conocimiento (Boccolesi, 2020), se requiere de un ejercicio transdisciplinario que permita ir configurando una epistemología abierta que, desde una racionalidad más plural y dinámica permita el cruce de la frontera disciplinaria al establecer puentes teórico-metodológicos a través de categorías epistémica para dar cuenta de manera pertinente a la dinamicidad del objeto de investigación, considerando su dialéctica y construcción de historicidad que guarda ante la propia evolución que en el ámbito de las ciencias sociales le impactan ante los

procesos complejos y multirreferenciales.

En dicho intento, el desarrollo del ejercicio de la investigación retoma de la complejidad a la emergencia como categoría de análisis, que nos permite problematizar las redes de interacciones de nuestro presente, que desde una visión prospectiva podemos vislumbrar la posibilidad de construir un futuro mejor; misma que nos permite reconocer que la serie de acontecimientos que incorporan actos fuera de los planos cotidianos como diferentes que reconocen un trasfondo de sedimentaciones que funcionan como su condición de posibilidad, es decir, la acción está atravesada no sólo por lo que es requerido sino por la tensión entre re-producción de las constricciones que la preceden y la introducción de lo nuevo a las diferencias.

En la práctica normativa de la gestión escolar regularmente se recupera la tradición situada en la figura de una administración vertical, como señala Hood (1991), a partir de los principios fundamentales del sector público a través de estándares, indicadores de desempeño, con un mayor énfasis en el control de resultados, competencia laborales, estilos de gestión, control de recursos y una mejor rendición de cuentas, entre otros, provenientes del sector privado; ejemplo de ello es la implementación de perfiles, parámetros e indicadores que constituyen los marcos de excelencia para la enseñanza y la gestión (SEP, 2020) con una serie de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación de los concursos de oposición para el ingreso, promoción y reconocimiento y el de perfiles y funciones de las nuevas figuras para el fortalecimiento de la escuela.

Noción que subyace de un ejercicio administrativo lineal, causal y direccional de forma vertical que por más de 30 años ha transitado de un sentido de calidad hasta su connotación de estrategia hacia uno más prospectivo, dinámico y situado con una mirada holística multirreferencial que configura su ejercicio

dinámico complejo entre las culturas las prácticas y las políticas desde los principios de participación colaborativa, liderazgo distribuido y cruce transversal de saberes.

Establecer una serie de instrumentos para la gestión pública en la educación básica con una visión basada en la disciplina de la Administración Pública hace que sus fundamentos sean trasladados de igual forma en la figura de la Gobernanza por parte del Estado; lo que de origen la vuelve una práctica gubernamental regulatoria (Tolofari, 2005) para el desarrollo de una organización institucional con eficacia administrativa, una mayor participación ciudadana, la instrumentación de procesos de autonomía de las instituciones públicas a través de dos niveles: el de la gestión y el curricular y una mayor transparencia con la cultura de rendición de cuentas.

## Método

Al situar a la investigación desde la complejidad permite el reconocimiento de las distintas interrelaciones del fenómeno estudiado a fin de no fragmentar la realidad estudiada o simplificarla para conocerla; por tanto, desde los contextos de multirreferencialidad, la educación como fenómeno complejo permite reconocer su no linealidad la multiplicidad de elementos que la constituyen, determinan y afectan y a algunos de ellos poder dar cuenta de las posibilidades de organización a través de múltiples conexiones e interacciones de la investigación e intervención. Por tanto, la escuela como sistema complejo se organiza a partir de relaciones e interrelaciones entre sus componentes o individuos y produce una unidad con cierta solidez ante las perturbaciones y turbulencias; por lo que sus interrelaciones permitirán su desarrollo, evolución o eco-evolución.

El ejercicio que da el registro de observación desde la virtualidad por encuentros humanos en espacios hiperreales de una plataforma de trabajo, la consideramos tiene existencia aparente y real desde otra dimensión a pesar de la ausencia intersubjetiva, o podemos referir que se configura “*otro*” tipo de relación “*cara a cara*” desde la virtualidad, donde de manera colectiva podemos como nunca presenciar salas de trabajo acompañadas de diversos actores, hablamos de una cultura de la virtualidad real donde la comunicación electrónica, la audiencia de masas y el desarrollo de las redes interactivas, como señala Castells (2000), la constelación de Internet no sólo genera la sociedad interactiva de comunicación mediante ordenadores y controles institucionales ahora basados desde las redes sociales y comunidades virtuales (Rheingold, 1993) y por otro, son los nuevos medios de comunicación que diversifica a la audiencia de masas desvelando aún más las desigualdades sociales.

A diferencia de explicaciones causales el ejercicio de la comprensión holística del mundo empírico se desarrolla principalmente en las esferas de lo concreto-cotidiano de la práctica docente, lo analógico, lo subjetivo, pretendiendo captar las significaciones existenciales de algunas situaciones que actualmente viven los profesores al desarrollar su práctica profesional en plataformas digitales y al recuperar algunas de sus contradicciones, dualismos entre lo múltiple y singular, el orden desorden y orden, ambiguo y contradictorio y la organización que se desencadenan permanentemente en los procesos activos de las diferentes realidades (Gavilán 2001); a fin de reconocer el entrecruzamiento de pasiones y razones, de sentimientos y ponderaciones, de ensoñaciones y acciones de los docentes motivo del estudio de escuelas secundarias de la Ciudad de México que participan. Ya que lo esencial es poner en relieve algunas formas que, por «*irreales*» que puedan parecer, sean capaces de permitir la comprensión, en el sentido más amplio del término, de esta multiplicidad de situaciones, experiencias, acciones lógicas y no lógicas que constituyen la socialidad, como señala Maffesoli (2004).

El criterio de multidimensional de la complejidad, nos permite ubicar el conocimiento de las prácticas de gestión escolar desde la transdisciplinariedad a partir de criterios metodológicos de algunos filósofos y epistemólogos:

Considerar el movimiento de lo real al reconocer la actividad académica de los profesores como un conjunto de múltiples realidades dinámicas, en permanente movimiento, como refiere Bohm (1998), mismo que tiene relación con el principio de un holomovimiento, que se pliega y se despliega, que se manifiesta en ocasiones en formas relativamente estables, pero que nunca pierde su permanente proceso de transformación.

A diferencia de un solo nivel, propio del pensamiento clásico, esta estructura a varios niveles reemplaza la realidad unidimensional por diferentes multidimensionales y multirreferenciales. (Nicolescu, 1994)

Reconocer diversas dimensiones de la sociedad para ayudar a no aislar una parte del todo ayuda a reconocer en sus interretroacciones permanentes otras dimensiones humanas de manera holográfica. (Morín, 1999)

Revisar los recortes empíricos desde un pensamiento flexible, abierto, amplio, lleno de recursos, resilientes y en red como refieren autores como Lipman (1980) ayuda a reconocer un equilibrio entre lo que es cognitivo y lo conceptual al revisar lo que existe en el mundo y en el planeta en su conjunto.

Desarrollar la investigación desde sitios de la superautopista de la información donde el ciberespacio, y la Internet facilita el trabajo “*on-line*” a través de la Red, permitiendo la creación de una serie de acciones estratégicas, Smith y Kollock (2003) desde espacios sociales nuevos en los que la gente se ve cara a

cara al reunirse e interactuar formando redes informáticas que están utilizando las personas para conectarse, comunicarse, interactuar, participar y desarrollar acciones colectivas entre sí.

Para el estudio de los procesos, la participación de los actores educativos desde la nueva cultura institucional aporta un nivel de acceso a los datos de la vida escolar, además de documentar con perdurabilidad los elementos de la interacción, propicia que el ciberespacio como una unidad de observación e indagación tempo-espacial sea la base de los nuevos campos y espacios de investigación como estamos transitando en redes de relaciones con ayuda de dispositivos por 'realidad virtual' y técnicas de simulación de entornos en diversas dimensiones.

## Desarrollo

### Los procesos de comunicación e interacción social digital

Las consecuencias por el coronavirus 19 han hecho visibles dinámicas complejas en las nuevas realidades de las aulas virtuales, en las cuales se involucran redes de relaciones educativas en forma hibridada, se replantea la necesidad de incorporar y resignificar elementos que favorezcan mejores condiciones de aprendizaje para ofrecer una práctica en trabajo de redes más acorde a las nuevas condiciones sociales e institucionales.

Configurar un nuevo discurso educativo ante la pandemia de Covid 19 ha obligado a escuelas y universidades a cerrar sus puertas, impactando a un número sin precedente de estudiantes en todo el mundo; así como a maestros, padres de familia y directivos que desde marzo trabajamos en la Red, convertida en escuela, nos ha permitido reconocer que seguimos aprendiendo, que durante el confinamiento se colabora y trabaja de forma corresponsable en compañía con otros, sean los familiares, amigos o vecinos a reaprender nuevas formas de enseñanza.

Analizar las prácticas de gobernanza institucional a través de la complejidad guarda una relación con la teoría sistémica; en tanto, en algunas escuelas secundarias sus “[...] procesos de cambio generados por sus actores se han establecido a partir de la toma de decisiones corresponsables en la vida cotidiana” (Entrev. CD) institucional; mismos que se encuentran conformados por una serie de elementos articulados entre sí.

Ante la cancelación de cursos presenciales, la movilidad de estudiantes ha generado un despliegue acelerado de soluciones por mantener la salud, la economía y una educación considerada invertida, híbrida, a distancia para asegurar la continuidad pedagógica, “Aprende en Casa” se ha constituido en la posibilidad de enfrentar múltiples obstáculos, desde la baja conectividad y la falta de contenido alineado con los programas de estudio nacionales hasta un profesorado no preparado para lo que se ha considerado «*nueva normalidad*»; a través de una serie de esfuerzos televisivos y trabajo en diversas plataformas digitales para que niños, adolescentes, jóvenes y adultos continúen los estudios en mejores condiciones hasta que las autoridades del Consejo de Salubridad General decidan e informen que el “*semáforo está en verde*” y se puedan realizar las actividades sin afectar la salud física de la población.

Y con ello, de forma presencial, se retornará al desarrollo de la educación presencial; por el momento, docentes, padres de familia y autoridades suman esfuerzos educativos con el propósito de que el Ciclo Escolar 2020-2021 se desarrolle desde las condiciones de paciencia y prudencia; por tanto se está obligado a “[...] buscar alternativas, imaginar y diseñar respuestas para que las niñas, niños, adolescentes y jóvenes sigan teniendo acceso a la educación...” (SEP, 2020)

Ante las nuevas realidades, las desigualdades sociales se amplían, aumenta la marginación y los estudiantes más desfavorecidos se ven imposibilitados

de proseguir sus estudios; escenario muy diferente a una Agenda 2030 de las Naciones Unidas que anunciaba un impacto en los programas de educación, la crisis actual de la pandemia la rebasa, es un claro el llamamiento para que las instituciones estemos a la vanguardia de las transformaciones necesarias para volver a construir sobre la base del trabajo colaborativo con investigaciones interinstitucionales que se desarrollen desde enfoques transdisciplinarios para abordar la complejidad con un mayor cruce de conocimientos y soluciones conjuntas, hablamos de un humanismo académico solidario; en el sentido que refieren Bárcena y Melich (2000), hacer de la educación un acontecimiento ético-solidario.

Lo anterior cobra mayor sentido cuando se accede a la cibercultura de las comunidades educativas a partir de varios elementos relacionados con las tecnologías digitales y sus impactos, como señala Lévy (2007), no se reduce solamente a los componentes de carácter simbólico como representaciones, ideas, interpretaciones, valores, entre otros; sino que integra otros elementos como las técnicas, los artefactos y los entornos materiales, las infraestructuras de los materiales de las redes de ordenadores y artefactos electrónicos, las tecnologías de la información y comunicación así como de los aprendizajes digitales de que dispone la comunidad como refieren algunos profesores:

“[...]Difícilmente los alumnos acceden a sus clases, tienes que hacer todo lo posible por localizarlos, saber cómo están, si eres de ayuda, de qué forma puedes colaborar para que quieran volver a retomar su interés por el estudio, la mayor parte de mis alumnos está preocupado entre volver a ver a sus amigos y saber si podrán continuar sus estudios que en el contenido de la clase... sin dejar de lado que un ordenador es de uso múltiple en casa para tres hermanos y el trabajo de sus padres... donde los horarios son compartidos... el acceso económico por sufragar los gastos médicos, de alimentación y ahora de escolaridad

para muchas de las familias de la escuela se ha tornado más que difícil... y cuando logran conectarse después de largo tiempo, tienes que ser más creativo para atrapar el interés de los alumnos e intentar que con ello continúen ingresando a la clase..." ( Entrev. Pofr.)

La emergencia como racionalidad abierta, dinámica y plural permite la creatividad intelectual de los profesores para diseñar escenarios, que reconocemos como campo de posibilidades de una práctica crítica y transformadora de su propio devenir que asumen con los propios recursos que poseen y una voluntad impregnada de esperanza por creer y pensar que son parte de un real cambio en la educación mexicana para muchos jóvenes que incluso han perdido lo más valioso, familiares.

La cultura digital está haciendo posible la "deslimitación" del currículum de los escenarios escolares físicos, como socio-construcción cultural y decisión política se reviste de "hibridez" debe privilegiar los de "interacciones" con la creación de ambientes innovadores e inclusivos; de tal forma que, las significaciones puedan desencadenar redes de aprendizajes alertando de no generar procesos homogeneizantes. La hibridez, es "heterogeneidad temporal" del currículum en diálogo "desjerarquizado"; es decir, abierto, al permitir confluir diversas identidades y culturas en su sentido pluricultural en redes de interacción dinámica.

Este potencial aumenta desde el ámbito digital, al favorecer la construcción de redes de comunidades virtuales, que a su vez propician el trabajo colectivo-colaborativo, la reflexión crítica y el diálogo a favor de la comunidad y del desarrollo de procesos autogestivos a través de comunidades de aprendizaje, Chekcland (1993) que desde lo singular ofrece valor al "Otro", dándole nombre, cuerpo, y por sobre todas las cosas, palabra para que pueda expresar sus razones, pensamiento, argumentos en pro de volver la práctica educativa y el aula de clase como tal en un espacio más vivo, de mayor interacción para la

enseñanza y el aprendizaje mutuos. La relación con el otro está mediada por la posibilidad de un entrecruzamiento de subjetividades, de narrativas que se alimenten de experiencias que acontecen juntos, no solo las que se han vivido sino las que se construyen en colectivo de forma horizontal donde los intereses y expectativas cobren sentido de pertenencia e inclusión.

La complejidad del fenómeno Covid, nos permite reconocer que las determinaciones que han emergido no son sólo producto evolutivo sino del deterioro e impacto que como “Homo sapiens” hemos realizado al mundo, ahora debemos enfrentarnos al futuro, trabajar juntos para poder manejar la incertidumbre; la otredad cobra otro sentido del cuidado mutuo, nos debemos salvar todos juntos desde una actitud ética de constructores sociales

### Las prácticas de un gobierno abierto

Las prácticas de gobernanza vistas desde la complejidad permite reconocer a la escuela como un sistema no necesariamente en equilibrio sino dinámico, donde cada uno de los agentes cambian constantemente sus acciones y estrategias en respuesta a los resultados que crean mutuamente “[...]cuando todos los involucrados en la comunidad educativa se suman a la búsqueda de soluciones colectivas y de forma corresponsable...” (Nava, 2020, RO CD)

En la relación entre gobierno y ciudadanía, la apertura, transparencia y rendición de cuentas para promover la participación ciudadana en los asuntos públicos permite mejorar la gestión gubernamental y, al mismo tiempo, producir una transformación estatal que destaque la centralidad del ciudadano “citizen-centered government” (Oszlak y Kaufman, 2014) como una forma no sólo de reforzar los aspectos deliberativos y participativos de la democracia sino como una práctica de formación de una ciudadanía con mayor consciencia social.

Misma que se basa fundamentalmente en la colaboración de los actores, como refieren Vaillancourt (2009) y Cunill (2008), quienes resaltan su riqueza a partir de la posibilidad de cambio en las organizaciones y en un efecto positivo al proceso de democratización, a través de la co-producción y la co-construcción de acciones colectivas en beneficio de mejorar los servicios públicos que se ofrecen.

La Gobernabilidad, se constituye en uno de los ejes básicos para conseguir una gestión institucional eficiente como parte de la política pública, en el caso de la educación tiene un carácter multidimensional y relacional que guarda un estado de equilibrio dinámico entre las diferentes demandas sociales acompañadas normativamente y de forma práctica con la capacidad del sistema político, vía programas sociales, para responder de manera legítima a las demandas (Mayorga y Córdova, 2007) de sus integrantes; como una construcción democrática de un orden institucional plural, conflictivo y abierto, implica una capacidad mínima de gestión eficaz y eficiente y de autoridad como podemos reconocer en lo que refieren algunos profesores: “[...]tomamos las decisiones necesarias y tratamos de encontrar juntos las mejores soluciones a los problemas sociales, incluso de apoyo económico a para algunos de los padres de familia que se han quedado sin empleo así como conflictos presentados por la pandemia, la mayoría de violencia familiar, de comunicación con sus hijos, de adolescentes que se han ido de casa, hasta el tipo de nuevas reglas y procedimientos para establecer un mínimo de respeto en los trabajos que realizamos conjuntamente entre la comunidad educativa y resaltar lo que para muchos es muy importante, que pensamos en propuestas que sigan mejorando a nuestros alumnos generando en ellos expectativas futuras donde vean que el futuro es posible pero con acciones a corto plazo.” (Nava, 2020. Entrev.Profr.)

A pesar de que la gobernabilidad también potencia la capacidad social o atributo colectivo de toda la sociedad para exigir un sistema de gobierno que cumpla

con los objetivos que se espera lograr como sinónimo de estabilidad política, es una cualidad que identifica a las sociedades y a sus sistemas sociales, no a sus gobiernos (Prats, 2011):

“[...] si esperas que las autoridades asuman su papel de autoridad para resolver los problemas que les competen nuestros alumnos se quedarían sin educación, todos los maestros hemos asumido el compromiso desde casa de sumarnos y hacer frente a lo que realmente es nuestra razón de ser profesores, generar esperanzas de vida en la comunidad, a los alumnos, a los padres de familia e incluso te das cuenta que muchos familiares como tíos u otros hermanos también se encuentran en clase, algunos de ellos van a presentar examen por competencia laboral, eso te anima a seguir juntos como escuela y comunidad, y sientes que la escuela es el mejor lugar para que la familia siga unida y que somos parte del cambio de nuestro país...” (Entrev. Profr).

Reconocer en las prácticas de gobernanza como formas que pueden constituir desde el trabajo institucional y el personal de grupos de la comunidad educativa una parte de la realidad social, como refiere Souto (2004), en nuestro caso, donde la atribución de significados permite captar y comprender elementos singulares ante situaciones problemáticas universales que cotidianamente viven los actores educativos, imprevisibles, diversas y en ocasiones caóticas; lo que de acuerdo con Wagensberg (1985) forman parte de la composición activa ante las exigencias de la sinérgica que han de tener entre sí los distintos componentes de los procesos de desarrollo institucional.

Si bien, un gobierno abierto, habitualmente extiende las fronteras tecnológicas con un estilo de gestión pública donde la mayoría de las administraciones pone en juego el pensamiento estratégico en el diseño de políticas públicas y realiza sus funciones en forma articulada de los programas con otras agencias que

persiguen objetivos comunes a partir de la colaboración permite que los gobiernos racionalicen, simplifiquen y mejoren la formulación e implementación de políticas, en la medida que ahorra dinero, facilita el acceso de los ciudadanos y empresas a los servicios públicos y tiende a incrementar la productividad de la gestión estatal; más que una coordinación horizontal, como señala Fountain (2013), un “Government Performance and Results Modernization” se requiere de una real participación de colaboración mutua entre las agencias gubernamentales y las comunidades locales, desde la consulta y el intercambio de conocimiento hasta el diseño conjunto de políticas, operaciones y evaluaciones de las mismas.

Lo que permitiría el acceso a información para que pueda ser utilizada por los ciudadanos como parte fundamental del ejercicio de la transparencia y rendición de cuentas y con ello no sólo formar su opinión sobre los problemas de la agenda social sino la apertura de canales y mecanismos de participación, a través de los cuales la ciudadanía pueda incidir sobre la resolución de los problemas colectivos.

El ejercicio de la investigación permite situar el objeto desde procesos de movilización del presente y de gestión colectiva de sus actores para la búsqueda de un futuro educativo distinto al visibilizar escenarios de entornos posibles, como señala Godet (1996) y que de forma estratégica ayuden a anticipar acciones a través de la reflexión colectiva sobre las amenazas y oportunidades de los entornos y con ellos, la movilidad de cambio o la transformación institucional. Lo que posibilita un nuevo tipo de aprendizaje como parte del proceso complejo y cualitativo de conocimiento; la reflexión desde la planificación individual y compartida de proyectos de mejora que fomenten el desarrollo de la formación de sujetos reflexivos, autónomos, autogestivos y autorregulados, capaces de recuperar y organizar la información para la reconstrucción y producción de prácticas más innovadoras.

Un horizonte de futuro, con la esperanza como fuerza colectiva nos permite pensar que nuevamente las escuelas no solo comenzarán a reabrir, reanudar la educación en la era COVID-19 es nuestro gran desafío, creemos que compartimos en común la visión de un futuro, en el que no estamos solos; las condiciones actuales nos interpelan pero nuestra mejor creatividad intelectual ha de sumarse a la acción colectiva de cambio donde la esperanza a una nueva época sea la herramienta ante los nuevos retos que plantea la pandemia como posibilidades, para construir nuevos y mejores horizontes sin fronteras.

Lo que exige de transformaciones de las prácticas organizacionales de las instituciones educativas y del reconocimiento de la actual política educativa ante los retos de una educación desde la “sana convivencia” que genera una nueva dinámica en las culturas escolares, ahora de mayor autonomía de gestión con la implementación de proyectos más participativos que recuperen las necesidades del alumnado para los niveles de la educación básica desde modelos “híbridos”, “blended learning o aprendizajes combinados”, “mixtos”, “de aula invertida”, “bimodales” con “ambientes globales”, a fin de satisfacer las necesidades educativas e intereses específicos de cada alumno a través de diversos escenarios escolares, comerciales y los de los propios hogares; colocando en acción conjunta la participación de maestros y comunidad educativa.

Dicha participación es la apertura a la formación de una ciudadanía desde un gobierno abierto en tanto, se constituya una nueva gobernanza participativa colocando al centro de su desarrollo “[...]sus valores y componentes que se imbrican en procesos institucionales y sociales en movimiento...” (FEMP, 2019, pp.16, 110) a partir de la implicación de la sociedad civil en las instituciones para que su presencia favorezca:

- Mayor autonomía e impacto social de la ciudadanía organizada al aumentar sus capacidades.

- Dar respuesta a demandas formativas percibiéndose como agentes complementarios en la acción social.
- Facilitar información y propiciar debates plurales que aporten elementos de análisis y reflexión a la toma de decisiones con autonomía.
- Potenciar la co-gestión en la preparación y desarrollo de las actividades.

La presencia significativa del modelo “pedagógico-tecnológico” implementado a partir de las “emergencias de sanidad” y de “convivencia con sana distancia” replantea la corresponsabilidad de los actores educativos en la incorporación del uso de Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital (TICCAD) como posibilidad de generar aprendizajes en red; donde la igualdad educativa ante sociedades desiguales no necesariamente garantiza los aprendizajes o la inclusión y por tanto, la equidad social.

## Conclusiones

La sociedad compleja, multicausal, dinámica, sistémica y caótica está abierta, busquemos en ella juntos, nuevas herramientas para descifrar sus características y en los intersticios construir soluciones, sumergirnos en las posibilidades futuras para captar su viabilidad futura desde acciones del presente, es una tarea del pensamiento prospectivo para construir el futuro quizá con menor incertidumbre.

Una de las tareas necesarias es la continuidad de continuar el diálogo epistémico del ejercicio transdisciplinario en la constitución de una epistemología abierta, más plural y dinámica desde el cruce de la frontera disciplinaria al establecer puentes teórico-metodológicos a través de categorías epistémicas que permitan dar cuenta de manera pertinente a la dinamicidad de objetos de investigación desde los procesos complejos y multirreferenciales de las ciencias sociales.

Las realidades virtuales entretejen nuevas historias de las instituciones, las perspectivas de cambio y transformación ante ellas desde lo más complejo que implica la hiperrealidad, nos alerta de que la seguridad no hace perder nuevos caminos, la invitación que inspira la actitud de muchos de los profesores, motivo del estudio nos invita a lanzarnos al futuro acompañados de nuestra memoria colectiva hacia la continuidad con esperanza en la formación de profesionales con consciencia social.

La construcción de estrategias prospectivas de gestión deberá responder a una serie de factores y dinámicas locales que aporte a los conocimientos emergentes enriquecidos con el conocimiento técnico y científico, sobre la base de un enfoque multirreferenciado que implica reconocer las múltiples relaciones que los conforman con proyección hacia la construcción de procesos resilientes.

La figura de gobierno abierto se corresponde con la búsqueda de una democracia soportada en los derechos de información, participación, inclusión y expresión sobre lo público como el derecho genérico de las personas a participar en la gestión pública colectiva e individualmente como se reconocen en algunos de los sentidos y significados que los actores educativos, motivo del estudio, le atribuyen al favorecer u obstaculizar el desarrollo de un tipo de participación que realizan en particular en la toma de decisiones colectivas; donde lo indeterminado y caótico en ocasiones son construcciones que guardan una relación con un ejercicio democrático a través del desarrollo de la participación corresponsable de sus actores que al buscar en un nuevo diálogo procesos de mejora transitan por nuevas formas de gobernar y con ello en un ejercicio distinto de gestión escolar.

## Referencias

- Bárcena, F y Melich, J. (2000). La Educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2005). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Pedagogía Social. Barcelona: Gedisa.
- Bocciolesi, E. (2020). “Pedagogía de la literacidad. Como horme montessoriano. Creatividad, deconstrucción y democracia como dispositivos educativos para rescatar los seres humanos post-pandemia”, en: Bocciolesi, E.& Bosetto, D.& Bolognini. S. (Coords.) Armonización Pedagógica. perspectivas e investigaciones sobre el futuro de la educación. Milano-Bergamo, Italia: CIELIT University Press.
- Bohm, D. (1998). La totalidad y el orden implicado. Barcelona: Kairós.
- Capra, F. (1998). El punto crucial: ciencia, sociedad y cultura naciente. Buenos Aires: Estaciones.
- Castells, M. (2000). La Sociedad Red. La era de la información: economía, sociedad y cultura. V. I. Madrid: Alianza.
- Checkland, P. (1993). Systems Thinking, Systems Practice. England: John Wiley and Sons Chichester.

- Cunill Grau, N. (2008). “La construcción de ciudadanía desde una institucionalidad pública ampliada”, en: PNUD (forthcoming). Contribuciones al Debate: Estado y Democracia de Ciudadanía en América Latina. Lima: Myrsa.
- FEMP. (2019). Gobernanza participativa local. Construyendo un nuevo marco de relación con la ciudadanía. Red de Entidades locales por la transparencia y participación ciudadana. España: FEMP.
- Gavilán, J. (2001). De los límites de la razón a la razón de los límites. Málaga: Universidad de Málaga.
- Rheingold, H. (1993). The Virtual Community, Reading, Mass., AddisonWesley.
- Fountain, J. (2013). Implementing Cross-Agency Collaboration: A Guide for Federal managers. Recuperado de <http://www.businessofgovernment.org/>. Agosto de 2020.
- Godet, M. (1996). De la anticipación a la acción. Manual de Prospectiva y Estrategia. Estrategia y Gestión Competitiva. Barcelona: Marcombo.
- Lévy. P. (2007). Cibercultura. Informe al Consejo de Europa. España: Anthropos.
- Lipman, M. et al. (1980). Philosophy in the classroom. Philadelphia: Temple University Press.

Maffesoli, M. (2004). *El instante eterno*. Santiago del Estero: Paidós.

Mayorga, F. y Córdova. (2007). *Gobernabilidad y Gobernanza en América Latina*. Suiza: Working Paper.

Medina Rivilla, A. (2020). “La cultura de innovación de la docencia en las instituciones universitarias: Las transformaciones ante las crisis”, Conferencia Magistral. II Coloquio Iberoamericano: La calidad de la Educación Superior en situaciones extremas: Análisis, propuestas y soluciones. Xalapa-Veracruz: Universidad Veracruzana- RIAICES.

Morin, E. (1998). *Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* Buenos Aires: Ediciones Universidad de El Salvador.

\_\_\_\_\_. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.

Morin, E., Roger, E., & Motta. C. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.

Nava Avilés, V. (2020). “Las prácticas de gobernanza en la educación básica vs Desarrollo de un gobierno abierto”, en: COMECOSO. (2020). VII Congreso Nacional de Ciencias Sociales Las Ciencias Sociales en la transición. Monterrey N.L. México: COMECOSO-UNAM.

Nava, Carro y Carreño. (2020). “El portafolio digital como modalidad de titulación en la formación inicial desde una visión prospectiva transdisciplinaria”, en: II Coloquio Iberoamericano: La calidad de la Educación

Superior en situaciones extremas: Análisis, propuestas y soluciones.  
Xalapa-Veracruz: Universidad Veracruzana- RIAICES.

Nicolescu, B. (1994). La transdisciplina. Manifiesto. Mónaco: Du Rocher.

Oszlak, O. y Kaufman, E. (2014). Teoría y práctica del gobierno abierto: Lecciones de la experiencia internacional. EU: OEA.

Sábato, E. (2000). La resitencia. Argentina: Planeta.

SEP. (2019). Programa Sectorial de Educación 2019 - 2024. Derivado del Plan Nacional de Desarrollo. México: SEP.

SEP. (2020). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión. Ciclo Escolar 2020-2021. México: SEB-USICAMM-SEP.

SEP. (2020). Regreso a Clases-Aprende en Casa II. Programa Educativo México: SEP.

Smith, M. y Kollock, P. (2003). Comunidades en el ciberespacio. Barcelona: UOC.

Souto, M. (2004). La Formación de Docentes en el Análisis Multirreferenciado de Clases. Educación, Lenguaje y Sociedad. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

Tolofari, S. (2005). "New public management and education", en: Policy Futures in Education. V. 3. No. 1.

Vaillancourt, Y. (2009). Social Economy in the co-Construction of public policy. Annals of Public and Cooperative Economics (80) 2. Canadá: University of Quebec in Montreal.

Wagensberg, J. (1985). Ideas sobre la complejidad del mundo. Barcelona: Tusquets.

# ANÁLISIS DE LA MADUREZ DEL DESARROLLO COGNITIVO INFANTIL RESPECTO A LAS PRÁCTICAS POTENCIADORAS DE CRIANZA EN FAMILIAS URBANAS PACEÑAS

DEVELOPMENTAL MATURITY OF CHILDREN'S COGNITIVE ANALYSIS CONCERNING  
BREEDING ENHANCEMENT PRACTICES IN URBAN FAMILIES IN LA PAZ

Rocío Ángeles Peredo Videal<sup>1</sup>

## Abstract

The present research aimed to demonstrate the close relationship between childhood development, cognition and parenting based on the relationship between Psychology and initial Education. The research had the objective to establish the maturity of children's cognitive development and its relationship with the parenting practices of caregivers. Four hypotheses were raised:

H1: The development areas are linked to each other, showing positive and intense relationships.

H2: The proportions of potentiality and development lag are below 10%.

H3: There are significant differences in the dimensions of development according to gender, between boys and girls.

H4: Empowering parenting practices (communication and emotional support)

---

<sup>1</sup> Instituto de Investigación, Interacción y Posgrado de Psicología, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz – Bolivia. Correo-e: rdlaperedo@umsa.bo

affect appropriate levels of development.

The sample consisted of 232 children between 4 to 6 years of age (52% male and 48% female) from the cities of La Paz and El Alto, in Bolivia, from 18 initial level educational institutions, and 81 mothers/fathers of the students. Seven cognitive functions were evaluated with children for Cognitive Development variable: Visual-motor coordination, Visual perception, Memory, Spatial orientation, Verbal concepts, Logical reasoning, and Numerical reasoning. With parents, the categories of Communication, Emotional Support and Demand and control were evaluated. Positive medium intensity correlations were found between cognitive functions with  $p > 0.01$  significance level. No significant differences were found between boys and girls, although girls slightly outperform boys in most of the functions. Regarding potentialities, the proportion of students does not exceed 7.5%; however, 11.3% of the children show lag in four cognitive functions. Regression analysis confirmed the incidence of enhancing parenting practices on cognitive development.

**Keywords:** Development, cognitive functions, childhood, parenting practices, gender.

## Resumen

El presente trabajo busca demostrar la estrecha relación entre desarrollo, cognición y crianza en la niñez sobre la base de la relación entre Psicología y Educación. La investigación se realizó antes de la pandemia por covid-19 con el objetivo de establecer la madurez del desarrollo cognitivo infantil de niños y niñas respecto a las prácticas de crianza de sus familias. Se plantearon cuatro hipótesis:

H1: Las áreas de desarrollo están vinculadas entre sí, mostrando relaciones positivas e intensas.

H2: Las proporciones de potencialidad y rezago del desarrollo se encuentran por debajo del 10%.

H3: Existen diferencias significativas en las dimensiones del desarrollo entre varones y mujeres.

H4: Las prácticas de crianza potenciadoras se relacionan con niveles adecuados de desarrollo.

La muestra estuvo conformada por 232 niños entre 4 a 6 años de edad de las ciudades de La Paz y El Alto de 18 escuelas del nivel inicial, y 81 madres/padres de los estudiantes. Se emplearon dos instrumentos para evaluar funciones cognitivas y un cuestionario para identificar prácticas de crianza. Se evaluaron siete funciones: Coordinación visomotora, Percepción visual, Memoria, Orientación espacial, Conceptos verbales, Razonamiento lógico y Razonamiento numérico.

Se encontraron correlaciones positivas significativas de intensidad media-leve entre las funciones evaluadas. No se encontraron diferencias significativas entre varones y mujeres. Respecto a las potencialidades, la proporción de estudiantes no supera el 7,5%; sin embargo, un 11,3% de los niños presenta rezago en cuatro funciones cognitivas. El análisis de regresión confirmó la incidencia de prácticas potenciadoras de crianza en el desarrollo cognitivo.

**Palabras clave:** Desarrollo infantil, funciones cognitivas, infancia, prácticas de crianza, género.

## Introducción

Se entiende por desarrollo infantil a aquella condición óptima de un niño o niña para enfrentar los desafíos, transiciones y cambios en la primera etapa de su vida, e involucra cambios orgánicos y psicosociales, con un carácter integral

que incluye tanto las capacidades o potencial presente en todo niño o niña así como conocimientos y estructuras mentales y afectivas, procesos cognitivos, habilidades psicomotrices y sociales, estrategias de aprendizaje así como una condición adecuada de salud y nutrición (Peredo, 2014).

Un número cada vez mayor de sólidos datos empíricos muestra que la prestación de los mejores cuidados y crianza a los niños y niñas en su más tierna edad puede ser una plataforma para obtener buenos resultados en la escuela y compensar los factores de desventaja socioeconómicos y lingüísticos, sobre todo en el caso de los niños más vulnerables y desfavorecidos. Sin embargo, todos los años ingresan en las escuelas primarias de Latinoamérica millones de niños con dificultades y discapacidades de aprendizaje debidas a la malnutrición, el deficiente estado de salud y la pobreza, así como al hecho de no haber tenido acceso a la enseñanza preescolar ni oportunidades estimuladoras con pautas y prácticas positivas de crianza en el hogar.

Los años de la infancia constituyen el periodo más importante de toda persona porque se sientan las bases de su desarrollo integral físico, psicológico y social. Las capacidades cognitivas, lingüísticas, afectivas y sociales se desarrollan desde los primeros meses de vida y constituyen las bases para el aprendizaje posterior y durante toda la vida. Por su parte, la crianza es el conjunto de acciones para orientar hacia determinados niveles y en direcciones específicas el desarrollo de los niños y niñas

Si bien en Bolivia el nivel de desarrollo humano ha alcanzado mejoras en los últimos años, todavía existen grandes problemas de pobreza y desigualdad, especialmente en zonas rurales y en poblaciones de mayor vulnerabilidad, como la infantil. La incidencia de la pobreza en Bolivia también está vinculada a la estructura de edades, ya que en 2009, el 68% de niños menores de 4 años de edad (y 77% en zonas rurales) pertenecían a hogares pobres, a diferencia

de un 51% de adultos entre 45 y 64 años en situación similar (UDAPE, 2011).

Ligados a la situación de pobreza se pueden encontrar otros indicadores relacionados con el desarrollo social y nivel de vida de la población. Según el Informe de Desarrollo Humano de Naciones Unidas basado en datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2010), la tasa de mortalidad infantil en Bolivia era una de las más altas de Latinoamérica, con 44,9 por cada 1.000 nacidos vivos (36% urbano y 67% rural) en niños menores de 5 años de edad. La desnutrición crónica en menores de 3 años de edad alcanzó un 20% (12% ámbito urbano y 30% ámbito rural).

El desarrollo infantil involucra no sólo el crecimiento físico sino también el despliegue de capacidades y aprendizaje progresivo de conocimientos, habilidades y destrezas en una variedad de dimensiones: física, cognitiva, lingüística, psicomotriz, afectiva-emocional y social (Ministerio de Educación – JICA 2013) e incluye la preparación del niño o niña para que pueda asumir cada vez, y siempre en sentido creciente, nuevos niveles de afrontamiento y responsabilidades, que posibilite la adquisición de autonomía progresiva y el establecimiento de interrelaciones sociales con el entorno.

El desarrollo cognitivo de los niños y niñas tiene lugar en el proceso de educación y enseñanza realizado por los adultos, que organizan sus actividades, crean condiciones para su desarrollo y les transmiten la experiencia sociocultural acumulada. Los adultos son portadores de esta experiencia social. Gracias a los adultos, los niños y niñas asimilan un gran conjunto de conocimientos.

Por tanto, los primeros conocimientos de niños y niñas dependen de sus acciones y su experiencia perceptual, con base en su pensamiento práctico-concreto. La **representación mental** de la experiencia con el entorno que los rodea es la primera forma de conocimiento de niños y niñas. Las representaciones se relacionan con un objeto o acontecimiento real y permiten el reconocer el pasa-

do. Las funciones cognitivas son relevantes para el desarrollo infantil. A medida que avanza el desarrollo, el uso de funciones cognitivas conscientes se hace cada vez más importante. En lugar de simplemente responder al entorno, los pequeños pueden tratar de resolver problemas acerca del mismo.

La actividad psicomotriz se caracteriza por la realización sistemática de acciones con objetos, en función del movimiento hacia un control progresivo. Las habilidades motrices finas abarcan la coordinación ojo-mano, actividades manuales y el grafismo, cada vez más activa e independiente. La percepción involucra la captación, reconocimiento e interpretación de los objetos, personas y situaciones del mundo que los rodea y cuando se ha logrado surge una representación cognitiva de estas las formas específicas y la diferenciación correcta respecto a otras características de los objetos (Wertsch, 1985). La orientación en el espacio de la ubicación de un objeto respecto a los otros. La función de la memoria implica la capacidad de almacenar y recordar. En la edad preescolar es posible fijar en la memoria de una manera voluntaria. La memoria infantil se caracteriza por ser de tipo concreto u objetivo. Al aprender la denominación de los objetos y de sus elementos, los niños aprenden a generalizar y diferenciar los objetos según sus propiedades más importantes, es decir, aprender conceptos verbales a través del lenguaje.

El razonamiento surge estrechamente ligado a la actividad práctica. Los actos racionales se expresan en los contactos de niños y niñas con su entorno, en que va generalizando las relaciones entre los objetos y los acontecimientos reales. Las generalizaciones sirven de base para que los pequeños resuelvan problemas prácticos, utilizando diferentes medios para alcanzar sus objetivos. En esta etapa piensan al mismo tiempo que actúan, y de esa forma realizan su actividad analítico-sintética. El objeto de su pensamiento es lo que está haciendo; es decir, el presente y su pensamiento es concreto.

Cuando el desarrollo infantil es adecuado, significa que los niños y niñas están preparados para insertarse, participar y afrontar sus diversos entornos de aprendizaje y de relacionamiento: familiar, comunitario, escolar y social, de acuerdo a cada etapa de su desarrollo (Araujo & cols., 2013). Esto alude al concepto de “madurez” en el desarrollo. La madurez puede ser entendida como el nivel de organización y funcionamiento del niño que permite un desenvolvimiento en las funciones cognitivas y comportamentales de acuerdo con la edad cronológica del sujeto (Portellano & cols., 2000; en R. Peredo, 2014) y en respuesta a las condiciones contextuales de su entorno.

Los niños pequeños poseen un escaso repertorio de funciones cognitivas debido al incipiente grado de desarrollo neural y al limitado acceso a experiencias del entorno. A medida que crecen, la evolución de su cerebro, junto con sus experiencias medioambientales, genera un proceso fisiológico de desarrollo neural, denominado “maduración”, y su consecuente expresión en el desarrollo infantil (Kolb, 2006) y sus diferentes funciones cognitivas. La madurez cognitiva puede ser entendida como el momento del desarrollo en el que, por obra de la maduración biológica, de un aprendizaje previo, de la influencia del entorno o la interacción de todas estas situaciones, un niño o niña despliega una nueva habilidad con facilidad y de forma funcional (Peredo, 1992).

La socialización es el proceso por medio del cual los niños van adquiriendo las habilidades cognitivas, sociales y emocionales necesarias para desempeñarse y relacionarse en la comunidad. Ellos adquieren estas habilidades a través de sus interacciones sociales para las que están biológicamente y ambientalmente preparados (Grusec & Davidov, 2010), Gracias al proceso de socialización los adultos pueden garantizar a los menores unas condiciones apropiadas para su desarrollo, que se expresa en el progresivo y adecuado ajuste físico y psicológico de niños y niñas. Por ello, la crianza es una actividad compleja para influir en desarrollo infantil. Las prácticas de crianza obedecen a sistemas de

creencias que se han legitimado en pautas de comportamiento y que, al igual que éstas, tienen un carácter orientativo del desarrollo infantil (Luna, 1999).

La crianza, en cuanto actividad simbólica y práctica, portadora de significaciones y acciones orientadas al desarrollo, difiere en la expresión y contenidos que se transmiten, aunque la finalidad es la misma en todas las culturas o grupos humanos, que es asegurar el bienestar, la supervivencia, la calidad de vida, el desarrollo óptimo y la integración a la vida social de niños y niñas.

La crianza viene a ser el conjunto de acciones que realizan los padres o cuidadores con la finalidad de orientar el desarrollo del niño y proporcionarle las condiciones más apropiadas para su bienestar integral. Al respecto, Schaffer (2006, p. 184) sostiene que "...no ha habido realmente duda que la crianza sea sobre todo dirigir el desarrollo de los niños en las direcciones socialmente aprobadas".

Las prácticas de crianza se las puede definir como las actividades que específicamente se dirigen a promover el bienestar del niño. A través de las prácticas de crianza los padres pueden comunicar a los niños sus diferentes exigencias y así orientar las acciones infantiles. La práctica se refiere a las acciones que realizan los padres en la crianza y "...que se orientan a garantizar la supervivencia del infante, a favorecer su crecimiento y desarrollo psicosocial y el aprendizaje de conocimientos que permita al niño reconocer y interpretar el entorno que le rodea" (Aguirre, 2000; p. 28).

Diferentes estudios han señalado (Amato & Fowler, 2002) que existe estrecha relación entre prácticas de crianza y consecuencias sobre el desarrollo de los niños. Las áreas de estudio que generalmente se considera a la hora de evaluar las Prácticas de Crianza incluyen: Comunicación padres-hijos, Apoyo emocional (Expresión de afecto, Afecto negativo, Disfrute de los Hijos y Colaboración) y Regulación del Comportamiento (Autonomía Obediencia Orienta-

ción racional Énfasis en el logro Castigo).

Las posibilidades educativas de los niños y niñas se forjan incluso antes de que ingresen en la escuela primaria. Por tanto, se intenta comprobar la incidencia de determinadas prácticas de crianza en el grado de desarrollo cognitivo infantil. En este sentido, se considera que la crianza y educación son fundamentales, siendo más relevante el abordaje en la niñez que en años posteriores, ya que es posible alcanzar los mejores resultados en el desarrollo del potencial humano.

Por lo anterior, se plantea la pertinencia y relevancia de la presente investigación que no solo aborda el estudio del nivel de desarrollo infantil temprano, sino que involucra y busca relacionar las prácticas de crianza asociadas a éste para conocer su incidencia en el desarrollo infantil temprano en las familias encargadas del cuidado y educación de los niños pequeños.

## Justificación

Los problemas de pobreza, salud, desnutrición infantil y crianza de niños pequeños debilitan el desarrollo saludable infantil. Además de la carencia de ingresos, la vulnerabilidad de niños/as en la primera infancia hasta los 4 años se expresa en un patrón de riesgos y rezagos en el desarrollo físico, cognitivo y socio-emocional y la transmisión de éstos a lo largo del ciclo de la vida. No solamente los problemas de salud y la desnutrición infantil debilitan el pleno desarrollo infantil temprano y el logro de la mayoría de los objetivos del Milenio, incluidos los del sector Educativo, porque socavan el desarrollo infantil de capacidades y habilidades básicas para el aprendizaje y la vida social, sino también las pautas y prácticas de crianza negativas por parte de las familias.

Con relación a estándares del desarrollo infantil temprano, aunque no existen datos oficiales nacionales disponibles en Bolivia, es posible que existan reza-

gos importantes en el desarrollo infantil cognitivo, lingüístico y socio-emocional en niños menores de 5 años debido a los efectos de la desnutrición, problemas de salud y, a determinados estilos y prácticas de crianza (Peredo, 2016).

Estas carencias se traducen en futuros problemas de aprendizaje, producto del rezago en el desarrollo cognitivo, psicomotriz y del lenguaje (BID, 2011), principalmente. El adecuado logro del desarrollo incluye la preparación del niño o niña para que pueda asumir cada vez, y siempre en sentido creciente, nuevos niveles de afrontamiento y responsabilidades, que le posibilite la adquisición de autonomía progresiva y el establecimiento de interrelaciones sociales con el entorno. Por tanto, el desarrollo infantil temprano adecuado significa que un niño/a está preparado para insertarse, participar y afrontar sus diversos entornos de aprendizaje y de relacionamiento: familiar, comunitario, escolar y social, en general, de acuerdo a cada etapa evolutiva (Araujo & cols., 2013).

Los niños y niñas deben desarrollarse en forma interactiva para relacionarse con el mundo como seres armónicos, comunitarios y productivos, con cualidades propias y cuyos aprendizajes se muestran en las etapas evolutivas de su desarrollo, dentro de un marco referencial que responde a las características intra e interculturales y plurilingües de su cultura, que se exteriorizan a través de las pautas y prácticas de crianza.

Recientemente se observa cada vez mayor interés por el desarrollo infantil temprano, sin embargo, los datos e indicadores que se suele utilizar para caracterizar dicho desarrollo no reflejan a cabalidad la integralidad y productos de este concepto, ni el grado de madurez cognitiva alcanzada por los niños. Lo que se suele reportar son indicadores de los niveles de pobreza, porcentaje de vacunaciones, datos de rezago en el crecimiento, tasas de mortalidad, morbilidad o desnutrición, indicadores de cobertura o abandono escolar, que si bien constituyen información valiosa, no reflejan logros y competencias de aprendi-

zaje que un infante debe alcanzar en determinados periodos de su desarrollo (Peredo, 2014).

Tampoco se cuenta con resultados nacionales, departamentales o locales sobre el nivel de desarrollo infantil de los niños y niñas en nuestro contexto, evaluados a través de pruebas estandarizadas, que permitan establecer estándares o, al menos, pautas de ese desarrollo, sobre todo a nivel cognitivo.

Por ello, es importante establecer pautas o estándares de desarrollo temprano y los criterios de su valoración, ya que dichos estándares describen lo que los niños y niñas deberían conocer o demostrar en la etapa de edad en la que se encuentran, y tienen alcance universal; es decir, en condiciones normales de vida, los niños y niñas en cualquier región del mundo pueden exhibir similares habilidades y destrezas básicas de desarrollo, lo que facilitaría establecer los progresos o retrasos en el desarrollo cognitivo, así como planificar acciones más eficientes para su alcance.

## Objetivos de la investigación

### General

Establecer la relación entre el nivel de desarrollo cognitivo de niños entre 4 a 6 años de edad con las prácticas potenciadoras de crianza en familias de comunidades rurales del Departamento de La Paz.

### Específicos

- Analizar las funciones cognitivas de las niñas y niños entre 4 a 6 años de edad.
- Identificar las potencialidades y rezagos en las funciones de desarrollo cognitivo de las niñas y niños de la muestra.

- Comparar las funciones cognitivas según género en los niños y niñas de la muestra.
- Identificar las prácticas potenciadoras de crianza por parte de las madres, padres o cuidadores de las niñas y niños de la muestra.
- Establecer la incidencia de los tipos de prácticas de crianza en el nivel desarrollo cognitivo de los niños.

## Hipótesis

H1: Las áreas de desarrollo están vinculadas entre sí, mostrando relaciones positivas e intensas.

H2: Las proporciones de potencialidad y rezago del desarrollo se encuentran por debajo del 10%.

H3: Existen diferencias significativas en las dimensiones del desarrollo entre varones y mujeres.

H4: Las prácticas de crianza potenciadoras (positivas y orientadoras) se relacionan con niveles adecuados de desarrollo.

## Materiales y métodos

La investigación tuvo un enfoque metodológico descriptivo, con modalidad selectiva (correlacional), cuyo objetivo es la descripción y búsqueda de relaciones entre las variables evaluadas, utilizando un diseño que controle de modo externo las condiciones de producción de las respuestas mediante tests estandarizados, la sistematización de la recolección de información y una selección de las unidades de análisis que permite recoger la variabilidad existente en las variables de interés (Delgado y Prieto, 1997). La recolección de datos estuvo basada en la aplicación de pruebas y cuestionarios mediante tests de valoración

de funciones cognitivas propias del desarrollo infantil. La investigación en campo, concretamente en las aulas de las unidades educativas, se empleó como el método principal de estudio y recolección de información en este trabajo.

## Características de la investigación

Dentro de la clasificación clásica de diseños, la investigación fue de tipo transeccional descriptivo, que corresponde a los estudios descriptivos que tienen como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población y las comparaciones y relaciones entre dichas variables.

El diseño fue psicométrico, La psicometría brinda un conjunto de teoría y métodos para la medición en ciencias sociales. Uno de sus propósitos principales es el desarrollo de técnicas de aplicación empírica que permiten construir y revisar instrumentos de medición e indicadores de alta confiabilidad y validez. Estas técnicas y métodos se basan en enfoques cuantitativos y utilizan conceptos, procedimientos y medidas derivadas de la estadística y la matemática (Montero, 2000). Adicionalmente, por la característica evolutiva de las variables, se realizó un análisis basado en la distribución normal de los resultados, buscando identificar la potencialidad o rezago en cada área del desarrollo evaluada.

## Muestra

La muestra estuvo conformada por 232 niños y niñas (52% varones y 48% mujeres) entre 4 a 6 años de edad de las ciudades de La Paz y El Alto que asistían a 18 instituciones educativas. La selección de los niños y niñas participantes se realizó de manera no aleatoria debido a las posibilidades de acceso a la población de interés. Se contactó con distintas unidades y centros educativos, y se incluyeron las instituciones que accedieron a participar a través de la autorización del establecimiento y consentimiento informado de los padres o tutores.

Ninguno de los niños se encontraba bajo tratamiento médico/psicológico ni tomaba medicación. Los criterios de inclusión fueron: Niñas y niños entre 4 a 6 años, que cursan el nivel de Educación en Familia Comunitaria escolarizado (prekinder y kínder) y que pertenecen y asisten regularmente a un centro educativo infantil de las ciudades de La Paz o El Alto. Los criterios de exclusión fueron: Niños con discapacidad de cualquier tipo y menores de 3 o mayores de 6 años.

## Instrumentos

Para la evaluación del Desarrollo Infantil se utilizaron los siguientes instrumentos:

### Test de Madurez Mental de California

El Test de Madurez Mental de California, de E. Sullivan, W. Clark y E. Tiegs, con adaptación española por R. Alarcón (2000) y análisis de propiedades psicométricas (Peredo, 2016). La prueba tiene naturaleza multifactorial y explora 5 factores cognitivos o dimensiones a través de 11 subtests que permiten contar con información variada sobre el funcionamiento cognitivo de los niños. Los subtests que fueron empleados fueron los siguientes:

**Memoria**, es explorada en dos modalidades.

- Sub-Test 1: Evocación inmediata (5 ítems y 22 posibles respuestas correctas), se deberá recordar figuras inmediatamente después de que son nombradas.
- Sub-Test 2: Evocación dilatada (8 ítems), se evalúa la memoria temporal, mediante la narración de una historieta, que debe recordarse después de varios minutos.

**Razonamiento Lógico**, esta dimensión está conformada por cuatro sub-tests:

- Sub-Test 5: Opuestos (7 ítems), cada uno con cuatro figuras, la primera figura tiene una opuesta entre las tres que le siguen, que el niño debe identificar.
- Sub-Test 6: Semejanzas (7 ítems), está integrado por pares de figuras similares. Cada ítem es seguido por tres figuras, y una de ellas guarda semejanza con las figuras-estímulo.
- Sub-Test 7: Analogías (7 ítems), está compuesto por tres figuras-estímulo, relacionadas entre sí, seguidos por otros tres, y una de ellas guarda analogía con las figuras estímulo.
- Sub-Test 8: Inferencias (7 ítems), examina la capacidad para hacer deducciones, a través de descripciones de situaciones y figuras relativas a ellas.

**Razonamiento Numérico**, comprende el reconocimiento y uso de semejanzas y diferencias, y uso de inferencias respecto a situaciones cuantitativas, e incluye:

- Sub-Test 9: Conceptos numéricos (7 situaciones), requiere que el niño comprenda conceptos numéricos simples y series de números.
- Sub-Test 10: Problemas numéricos, con 7 problemas de razonamiento cuantitativo.

**Conceptos Verbales**, se examina el vocabulario. Está integrado por 14 ítems que representan palabras clave y 42 figuras. El niño debe seleccionar, en cada hilera la figura que ilustra o representa la palabra que lee el examinador.

La prueba evalúa un amplio espectro de habilidades cognitivas lo que permite

obtener un perfil de rendimiento en cada uno, así como también el rendimiento en el test total. No es una prueba de rapidez, sino que permite poner de manifiesto, de modo natural, las habilidades de los niños y niñas.

En la adaptación realizada por Alarcón (2000), el coeficiente de confiabilidad del test se determinó mediante el “método de mitades” y la ecuación de Rulon, sobre una muestra de 100 pruebas. Se obtuvo un valor  $r = 0,73$  significativo al 0,05 de probabilidad. La validez se obtuvo correlacionando los puntajes de cada uno de los cinco factores con el puntaje total del test: Memoria:  $r = 0,84$ , Razonamiento lógico:  $r = 0,53$ ; Razonamiento numérico:  $r = 0,59$ ; Conceptos verbales:  $r = 0,29$ .

### Test de Percepción Visual de Marianne Frostig

- a. La prueba tiene en objetivo de establecer el nivel de maduración alcanzado por un niño o niña en distintas áreas de su desarrollo perceptivo-motriz, así como la detección temprana de dificultades en la percepción visual. La prueba está conformada por los siguientes subtests:
- b. Coordinación Visomotora, Es una prueba que consiste en el trazado continuo de líneas rectas, curvas o anguladas entre límites de un punto a otro, sin líneas guías de diversos grosores, y requiere la coordinación de ojos y manos. El subtest consta de 16 ítems.
- c. Relación Figura-Fondo, consiste en percibir figuras con fondos progresivamente más complejos. Se emplean figuras geométricas en intersección y “ocultas”. El subtest tiene 8 ítems.
- d. Constancia Perceptual, implica el reconocimiento de figuras geométricas determinadas que se presentan en una gran variedad de tamaños, matices, textura y posición en el espacio y su diferenciación

de otras figuras geométricas similares. Consta de 2 ítems con 18 posibles respuestas.

e. Posición en el Espacio, consiste en la diferenciación de traslucos y rotación de figuras que se presentan en serie. Se emplean dibujos esquemáticos representativos de objetos comunes. Este subtest está conformado por 8 ítems.

f. Relaciones Espaciales, implica el análisis de patrones y formas sencillas que consisten en líneas de diversos ángulos y tamaños que se deberá copiar utilizando puntos como guías (copiar figuras uniendo puntos en forma idéntica al modelo). Este subtest está conformado por 8 ítems.

La prueba evalúa las 5 dimensiones con un cierto grado de independencia entre ellas, lo que permite obtener un cociente perceptivo en cada una de las áreas o subtests y en prueba total. No es una prueba de rapidez y los ítems van en secuencia de menor a mayor dificultad en cada subtest. Esta prueba es considerada como un instrumento valioso ya que también se la emplea para el diagnóstico neuropsicológico en niños. Para la presente investigación se promediaron los subtests de constancia perceptual, relación figura-fondo y orientación en el espacio para obtener el puntaje de la categoría “percepción visual”. Esta prueba ha sido ampliamente utilizada en diferentes regiones y poblaciones. La confiabilidad de la consistencia interna y la confiabilidad de estabilidad (test-retest) para todas las dimensiones superan el 0,80 para todas las edades (Sendoya, 2016).

### Categorías de análisis

La evaluación del desarrollo infantil se realizó mediante la aplicación de los ejercicios y actividades de las dos primeras pruebas dirigidas a niños y niñas

en sus aulas escolares, organizando grupos entre 5 a 8 estudiantes. Con base en los instrumentos utilizados, para la variable “Desarrollo Infantil”, se tomaron en cuenta siete categorías: Memoria, conceptos verbales, razonamiento lógico y razonamiento numérico fueron evaluadas mediante el Test de Madurez Mental, y Percepción visual, Coordinación visomotora y Relaciones espaciales fueron evaluadas mediante el Test de Frostig. La segunda variable, Prácticas de crianza, se evaluó mediante cuestionario dirigido a madrespadres en tres categorías: Comunicación, Apoyo emocional y Grado de exigencia y control.

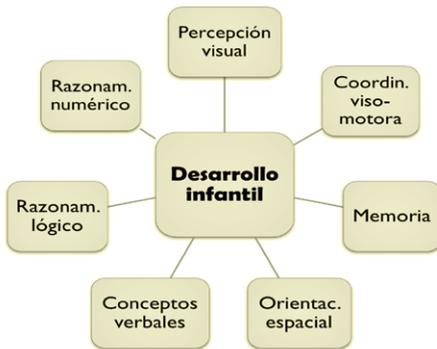


Figura 1.

Categorías de la variable Desarrollo Infantil



Figura 2.

Categorías de la variable Prácticas de Crianza

## Técnicas de Análisis

Inicialmente se obtuvieron los estadísticos descriptivos de los resultados de las siete categorías de estudio. Se obtuvieron puntajes Z de cada una de las funciones cognitivas evaluadas, diferenciando entre niños y niñas de prekinde, kínder y 1º de primaria. Posteriormente, para establecer la potencialidad o rezago se organizaron los puntajes Z en tablas de frecuencia por desviaciones. Para establecer la asociación entre las categorías de variables estudiadas

se empleó el Coeficiente de Correlación Rho de Spearman para evaluar la asociación entre los resultados de las áreas evaluadas. Después se testeó la normalidad de las variables mediante la prueba de *Kolmogorov-Smirnov* para muestras por encima de  $N=50$ . Finalmente, se estableció la comparación entre media según género mediante la prueba *t de Student*. Para todos los cálculos mencionados se empleó el paquete estadístico SPSS (v. 22.0)

## Resultados

### Estadísticos descriptivos

Los estadísticos descriptivos de ambas variables se presentan en las tablas 1 y 2 por áreas evaluadas:

Tabla 1. Estadísticos descriptivos

Funciones cognitivas	N	Mín.	Máx.	Media	D.E.
Coordin. Visom.	232	,0	30,0	14,10	6,58
Percepc. Visual	232	,0	35,0	18,77	7,94
Memoria	232	,0	29,0	16,74	6,41
Orient. Espacial	232	2,0	26,0	16,72	4,71
Conceptos verb.	232	,0	18,0	10,23	3,16
Razon. Lógico	231	5,0	25,0	16,89	3,79
Razon. Numér.	232	2,0	16,0	7,51	2,44

Las medias de Funciones Cognitivas están ligeramente por encima del punto medio esperado. Las áreas de Percepción Visual tiene la media más alta porque cuenta con más ítems. La desviación estándar es más elevada en Coordinación Visomotora, Percepción Visual y Memoria, que refleja mayor variabilidad en estas funciones. Las medias de las áreas de Prácticas de crianza se encuentran en el término medio, aunque la media de Apoyo Emocional es la más baja. El área de Control y Exigencia presenta mayor variabilidad.

## Puntajes Z

Se obtuvieron puntajes Z de las áreas de desarrollo infantil, diferenciando por curso (prekinder, kínder y primero) y género (varón, mujer). En la figura 3 se puede observar que la media de los puntajes Z de la muestra de niños varones del 1° curso del nivel inicial (prekinder) en todas las áreas de desarrollo tiene valores negativos, lo que refleja que dichas áreas se encuentran por debajo de la media. Sin embargo, los puntajes se encuentran entre la media y menos de una desviación por debajo, lo que no representa rezago, sino que es una expresión de la edad de los niños de este curso. En la figura 4, en el grupo de niñas de la 1ª sección del nivel inicial se observan puntajes Z por debajo de la media, los menores se encuentran en coordinación visomotora y relaciones espaciales en esta muestra, que son aún más bajos que los obtenidos por los niños. Es destacable que el área con puntaje Z positivo es la de conceptos verbales, con un valor positivo ligeramente por encima de la media.

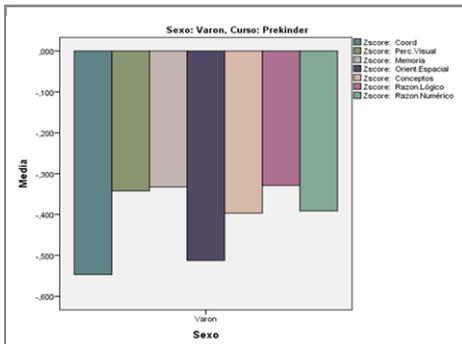


Figura 3. Promedio puntajes Z, varones Prekinder

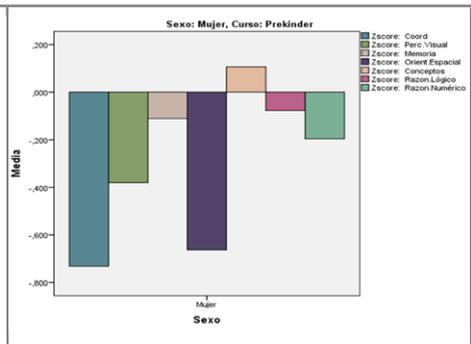


Figura 4. Promedio puntajes Z, mujeres Prekinder

En la figura 5, correspondiente al grupo de niños varones de kínder) se observa la media de los puntajes Z para cada una de las áreas del desarrollo. Los valores son positivos en todas las áreas, y están ubicados entre la media y una desviación arriba. Las áreas con los puntajes más elevados en este grupo de niños son relaciones espaciales y de coordinación visomotriz, en tanto que el área

con el puntaje más bajo, ligeramente por encima de la media, es la de conceptos verbales. En este grupo una mayor variabilidad en las áreas de desarrollo.

En la figura 6 se muestran los valores de las áreas de desarrollo correspondientes al grupo de niñas de la 2ª sección del nivel inicial (kínder). Se puede apreciar que todos los valores son positivos en mujeres de kínder, entre la media y una desviación por encima. El puntaje más alto se ubica en coordinación visomotora, seguido por las áreas de relaciones espaciales y percepción visual. Los puntajes más bajos se encuentran en memoria, seguida por razonamiento lógico y razonamiento numérico. Cabe destacar que se observa una variabilidad de puntajes menor respecto a los varones del mismo curso.

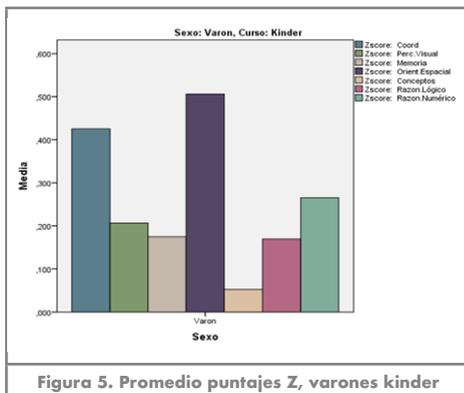


Figura 5. Promedio puntajes Z, varones kínder

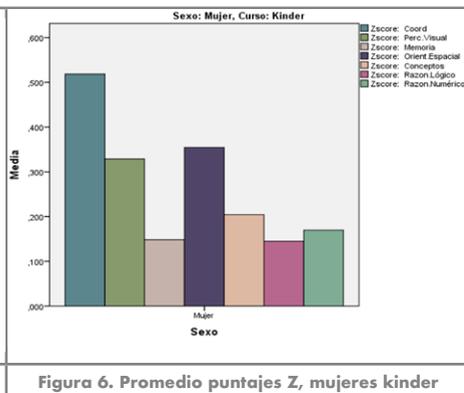


Figura 6. Promedio puntajes Z, mujeres kínder

## Análisis de correlaciones

A continuación, se presenta en la siguiente tabla las correlaciones entre las áreas evaluadas. Se puede observar que la mayoría de ellas son positivas y significativas entre las áreas del desarrollo infantil, con una intensidad de leve a moderada.

Tabla 3. Matriz de correlaciones entre áreas del desarrollo infantil evaluadas

Funciones cognitivas		Coord. Visomot	Percep. Visual	Memoria	Orient. Espacial	Concept. verbales	Razonam. Lógico	Razonam. Numérico
Coordinac. Visomotora	Coef. corr. Sig.(bilat.)	1,000 .	,311** ,000	,262** ,001	,441** ,000	,002 ,983	,108 ,175	,224** ,004
Percepción Visual	Coef. corr. Sig.(bilat.)	,311** ,000	1,000 .	,296** ,000	,424** ,000	,215** ,007	,347** ,000	,330** ,000
Memoria	Coef. corr. Sig.(bilat.)	,262** ,001	,296** ,000	1,000 .	,422** ,000	,186* ,019	,322** ,000	,471** ,000
Orientación Espacial	Coef. corr. Sig.(bilat.)	,441** ,000	,424** ,000	,422** ,000	1,000 .	,302** ,000	,431** ,000	,425** ,000
Conceptos verbales	Coef. corr. Sig.(bilat.)	,002 ,983	,215** ,007	,186* ,019	,302** ,000	1,000 .	,316** ,000	,189* ,017
Razonam. Lógico	Coef. corr. Sig.(bilat.)	,108 ,175	,347** ,000	,322** ,000	,431** ,000	,316** ,000	1,000 .	,380** ,000
Razonam. Numérico	Coef. corr. Sig.(bilat.) N	,224** ,004 159	,330** ,000 159	,471** ,000 159	,425** ,000 159	,189* ,017 159	,380** ,000 158	1,000 . 159

La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas). \* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas)

Son destacables las correlaciones entre memoria y razonamiento numérico (0,471), y entre relaciones espaciales con coordinación visomotora ( $r = 0,441$ ), con percepción visual ( $r = 0,424$ ), y con memoria ( $r = 0,422$ ) con un nivel de significación de 0,01.

### Análisis de potencialidades y rezagos

La potencialidad se representa con una desviación y media por encima de la media o puntaje promedio, y en el caso del rezago se estimó con una desviación y media por debajo de la media. Para este análisis se realizó la distribución de frecuencias y la obtención de porcentajes con 159 casos al azar para cada categoría del desarrollo infantil (ver tablas 4 a 10).

**Tabla 4 Potencialidad y rezago en Coordinación Visomotora**

Rangos		Frecuen-cia	%	% acumulado
Válido	<1,51	12	7,5	7,7
	1,5-0	73	45,9	54,8
	0-1,5	59	37,1	92,9
	>1,51	11	6,9	100,0
	Total	155	97,5	
Perdidos Sist.		4	2,5	
TOTAL		159	100,0	

**Tabla 5 Potencialidad y rezago en Percepción Visual**

Rangos		Frecuen-cia	%	% acumulado
Válido	<1,51	9	5,7	5,7
	1,5-0	64	40,3	45,9
	0-1,5	75	47,2	93,1
	>1,51	11	6,9	100,0
	Total	159	100,0	

**Tabla 6 Potencialidad y rezago en Memoria**

Rangos		Frecuen-cia	%	% acumulado
Válido	<1,51	18	11,3	11,3
	1,5-0	47	29,6	40,9
	0-1,5	92	57,9	98,7
	>1,51	2	1,3	100,0
	Total	159	100,0	

En la dimensión Orientación Espacial (tabla 7), la proporción de rezago (8,2%) casi duplica la proporción de potencialidad (4,4%). En la tabla 8 la proporción de rezago en la dimensión Conceptos Verbales es del 8,8%, y cabe destacar que la proporción de potencialidad es bastante baja (0,6%). En Razonamiento Lógico (tabla 9) la potencialidad es 6,3% y el rezago 5,7% y en Razonamiento Numérico (tabla 10) el rezago incrementa hasta 9,4%.

**Tabla 7 Potencialidad y rezago en Orientación Espacial**

	Rangos	Frecuen-cia	%	% acumulado
Válido	<1,51	13	8,2	8,2
	1,5-0	58	36,5	44,7
	0-1,5	81	50,9	95,6
	>1,51	7	4,4	100,0
	Total	159	100,0	

**Tabla 8 Potencialidad y rezago en Conceptos Verbales**

	Rangos	Frecuen-cia	%	% acumulado
Válido	<1,51	14	8,8	8,8
	1,5-0	55	34,6	43,4
	0-1,5	89	56,0	99,4
	>1,51	1	0,6	100,0
	Total	159	100,0	

**Tabla 9 Potencialidad y rezago Razonamiento Lógico**

	Rangos	Frecuen-cia	%	% acumulado
Válido	<1,51	9	5,7	5,7
	1,5-0	69	43,4	49,1
	0-1,5	71	44,7	93,7
	>1,51	10	6,3	100,0
	Total	159	100,0	

**Tabla 10 Potencialidad y rezago Razonamiento Numérico**

	Rangos	Frecuen-cia	%	% acumulado
Válido	<1,51	15	9,4	9,5
	1,5-0	49	30,2	39,9
	0-1,5	83	52,2	92,4
	>1,51	12	7,5	100,0
	Total	159	99,4	

Con base en los resultados anteriores, las áreas de desarrollo infantil con mayor porcentaje de rezago son las siguientes: Memoria, Razonamiento Lógico,

Conceptos Verbales y Orientación Espacial. Las áreas de desarrollo con mayor proporción de potencialidad son: Coordinación Visomotora, Percepción Visual, Razonamiento Lógico y Numérico. Cabe destacar que la proporción más baja de potencialidad está en la dimensión de Conceptos Verbales (0,6%).

## Prueba de normalidad

Se realizó el análisis de normalidad por cursos y para la muestra total. Se probó la normalidad de las variables a través de la prueba de *Kolmogorov-Smirnov*, ya que en cada grupo se presenta  $n > 50$ .

Tabla 11. Pruebas de normalidad

Curso		Kolmogorov-Smirnova		
		Estadístico	gl	Sig.
Prekinder	Prueba total	,084	68	,073
Kinder	Prueba total	,071	105	,186
Muestra total		,066	232	,089

### a. Corrección de significación de Lilliefors.

En la tabla 11 se observa que en los dos cursos el nivel de significación es  $p > 0,05$ , por lo que se asume que la variable Desarrollo Infantil se ajusta a un modelo normal en la muestra total, así como en Prekinder, Kinder y 1° de Primaria. En la figura 10 se puede observar la distribución de la muestra total para la variable Desarrollo Infantil. Con base en esta prueba, finalmente se realizaron comparaciones entre medias con el objetivo de estudiar las áreas de desarrollo según la variable género, y después se procedió a realizar un análisis de regresión lineal simple para la comprobación de la hipótesis 4.

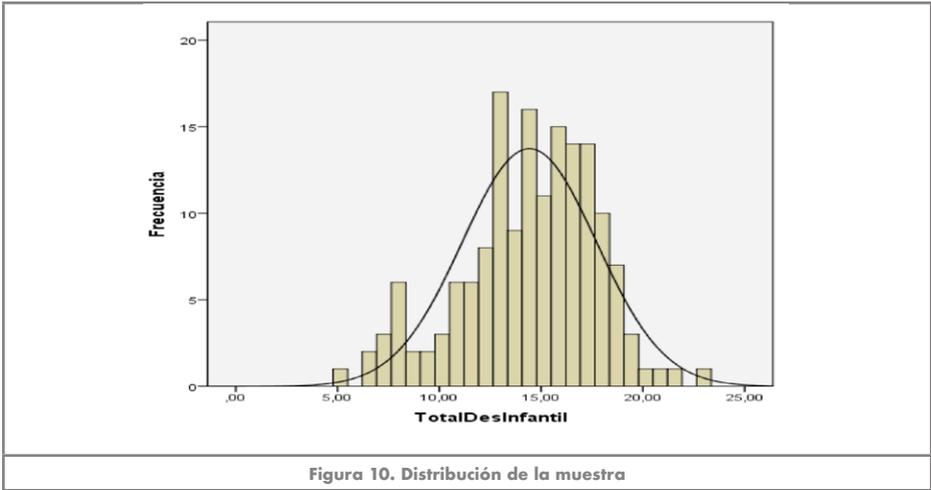


Figura 10. Distribución de la muestra

### Comparación entre medias según género

Se realizó la prueba *t de Student* (tabla 12) asumiendo la homogeneidad de varianzas como se muestra en los resultados de la prueba de Levene ya que  $p > 0,05$  en cada una de las áreas de desarrollo y en la prueba total, con excepción del área Conceptos verbales. En la comparación de medias se observa que los niños alcanzaron medias ligeramente más elevadas que las niñas en las áreas de Coordinación visomotora y Relaciones espaciales, en tanto que las niñas obtuvieron medias más elevadas en las demás áreas de desarrollo. Los valores más bajos de las medias, tanto en varones como mujeres, se encuentran en Memoria y Razonamiento numérico.

Tabla 12. Prueba t de muestras independientes, según género

Funciones cognitivas	Género	M	DE	Pr. de Levene		Prueba t para la igualdad de medias						
				F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilat.)	Diferencia de medias	Dif. error estánd.	95% I.C. de difer.	
											Inferior	Superior
Coord.	Varón	14,34	6,737	,191	,662	,511	230	,610	,5381	1,052	-1,541	2,617
Visomot.	Mujer	13,80	6,422									
Percepc.	Varón	18,58	6,311	,002	,968	-,102	230	,919	-,1292	1,271	-2,640	2,381
Visual	Mujer	18,94	6,570									
Relac.	Varón	17,11	4,607	,009	,923	1,185	230	,238	,8883	,7499	-,5929	2,369
Espacial.	Mujer	16,22	4,814									
Memoria	Varón	16,72	8,179	,834	,362	-,355	230	,723	-,3641	1,025	-2,389	1,661
	Mujer	16,84	7,700									
Concept.	Varón	9,82	3,538	5,70	,018	-1,82	230	,070	-,9142	,5004	-1,902	,0742
Verbales	Mujer	10,73	2,552									
Razonam	Varón	16,75	3,474	2,57	,111	-,509	229	,612	-,3092	,6080	-1,510	,8917
Lógico	Mujer	17,06	4,167									
Razon.	Varón	7,50	2,486	,044	,834	-,054	230	,957	-,0211	,3903	-,7920	,7498
Numér.	Mujer	7,52	2,395									
Total	rVarón	14,40	3,271	,053	,817	-,080	230	,936	-,04246	,5280	-1,0853	1,0004
F.C.	Mujer	14,45	3,357									

## Análisis de regresión

Finalmente, para establecer la asociación entre el desarrollo infantil y las prácticas de crianza, para aceptar o refutar la hipótesis N° 3, se realizó un análisis de regresión lineal entre cada una de las categorías de las prácticas de crianza respecto a la variable de desarrollo infantil.

Tabla 13. Análisis de regresión

		Coficientesa				
Curso	Modelo	Coficientes no estandarizados		Cofic. estanda.	t	Sig.
		B	Error estándar	Beta		
Pre-kínder	(Constante)	129,520	38,437		3,370	,002
	Comunicación	,650	,586	,210	1,109	,027
	Apoyo emocional	-,269	,873	-,075	-,308	,046
	Control/Exigencia	-1,206	,706	-,388	-1,707	,099
Kínder	(Constante)	130,146	26,995		4,821	,000
	Comunicación	-1,202	,394	-,529	-3,050	,005
	Apoyo emocional	,708	,411	,292	1,722	,039
	Control/Exigencia	,287	,260	,190	1,103	,281

a. Variable dependiente: Total Desarrollo Infantil

Según el análisis expuesto (tabla 13), las categorías Comunicación y Apoyo Emocional, que son consideradas prácticas positivas o favorecedoras de la variable Prácticas de Crianza, están asociadas de forma significativa ( $p < 0,05$ ) con el Desarrollo Infantil, tanto en el curso Kinder como en Pre-kínder. En cambio, la categoría de Grado de Control y Exigencia, que se considera una práctica no necesariamente potenciadora, no está relacionada de forma significativa con el Desarrollo Infantil.

## Discusión

La investigación permitió conocer las características del desarrollo cognitivo en un gran número de sujetos en las áreas de coordinación visomotora, percepción visual, memoria, relaciones espaciales, conceptos verbales, razonamiento lógico y numérico en una muestra de 232 niñas y niños entre 4 a 7 años de edad de unidades educativas y centros infantiles de las ciudades de La Paz y El Alto.

Se aplicaron los instrumentos en tres cursos de educación regular, correspondientes a la primera y segunda secciones del nivel de educación inicial y al 1°

de primaria. Las edades de los niños oscilaron entre 4 años a 7 años y 6 meses de edad. La mayor proporción de la muestra pertenecía a la segunda sección del nivel inicial o kínder.

La proporción de varones (52%) y mujeres (48%) fue casi equivalente, del total de unidades y centros educativos, 14 se ubican en la ciudad de La Paz y 4 en la ciudad de El Alto. Los resultados de la prueba total tienden a distribuirse de forma normal, tanto para la muestra total de sujetos como en cada uno de los tres cursos.

Las áreas del desarrollo muestran progresos similares entre sí en la mayoría de los niños y niñas de la muestra y se encuentran acordes a la edad y grado que cursan los estudiantes, ya que se encontraron valores por debajo de la media en el primer curso del nivel inicial (prekínder), tanto en mujeres como varones, con diferencia de puntajes Z en ambos géneros, según el área de desarrollo. Dichos valores tienden a incrementar según el curso: en kínder se encuentran valores por encima de la media con mayor variabilidad, y en 1° de primaria los valores aumentan y disminuye la variabilidad. Al respecto, es importante destacar que las pruebas aplicadas presentan grados de dificultad creciente en los ítems de cada área, por lo que se espera que el desempeño mejore a medida que el niño avanza en edad.

Se encontraron correlaciones positivas de mediana intensidad entre la mayoría de las áreas evaluadas con un nivel de significación  $p > 0,01$ , siendo las áreas de Percepción visual, Memoria y Razonamiento numérica las que guardan asociaciones positivas significativas con todas las demás áreas de desarrollo. Estos resultados reflejan la multidimensionalidad del constructo “desarrollo infantil” y una relativa independencia entre funciones cognitivas.

Con base en los resultados del análisis de potencialidades y rezagos, las áreas de desarrollo infantil con mayor porcentaje de rezago son las siguientes: Me-

moria (11,3%), Razonamiento numérico (9,4%), Conceptos verbales (8,8%) y Relaciones espaciales (8,2%). Las áreas de desarrollo con mayor proporción de potencialidad son: Coordinación Visomotora, Percepción Visual, Razonamiento Lógico y Numérico. Cabe destacar que la proporción más baja de potencialidad se ubica en el área de Conceptos Verbales (0,6%), seguida por la de Memoria (1,3%).

Por lo tanto, es posible concluir que hasta un 11,3% de la muestra presenta discrepancias en alguna o algunas áreas de desarrollo. Estas discrepancias están caracterizadas por el rezago de una desviación y media o más respecto a la media en el área de desarrollo evaluada. La discrepancia también podría reflejar una elevada potencialidad, sin embargo, la proporción en esta opción es mucho más baja, y se ubica entre el 7,5% hacia abajo.

En el análisis de medias de la prueba t de Student, las funciones cognitivas no muestran diferencias significativas entre varones y mujeres de la muestra, es necesario mencionar que las niñas superan ligeramente a sus pares varones en la mayoría de las áreas evaluadas. Los resultados presentados en el análisis de regresión permiten plantear que las funciones cognitivas evaluadas, se encuentra relacionado de forma significativa con las prácticas de crianza favorecedoras o potenciadoras.

Las prácticas de crianza de comunicación y apoyo emocional predicen, de modo significativo niveles más elevados de desarrollo infantil en las áreas evaluadas. Las prácticas de crianza de mayor control y exigencia, que se consideran poco favorecedoras o potenciadoras, no están asociadas con niveles elevados de desarrollo infantil, en las áreas evaluadas.

## Conclusiones

Como se señaló a nivel teórico, el desarrollo no sigue un curso lineal continuo, y los resultados obtenidos expresan un corte transversal en un momento determinado, en el que se pueden observar las fortalezas, así como las debilidades o rezagos en ese desarrollo, que será necesario profundizar en evaluación para alcanzar un análisis más detallado y completo.

No obstante, los resultados alcanzados permiten señalar, tomando en cuenta los análisis realizados, que el grado de madurez de la muestra estudiada se encuentra en un término medio aceptable en la mayoría de las áreas, pero con una elevada variabilidad. Y que la Memoria y los Conceptos verbales, seguidas por el razonamiento numérico, son las funciones cognitivas que deben ser consideradas en toda estrategia de intervención psicoeducativa con niños y niñas de estas edades.

Posiblemente, considerar la madurez del desarrollo cognitivo implica poder apreciar la variabilidad del progreso en cada una de las funciones que han sido evaluadas, entendiendo que éste no es uniforme en todo momento, y que es importante considerar factores biológicos, ambientales y socioculturales a la hora de establecer un diagnóstico.

Tomando en cuenta el planteamiento formulado al inicio de este trabajo con relación a que la madurez cognitiva puede ser entendida como el momento del desarrollo en el que, ya sea por obra de la maduración biológica, de un aprendizaje previo, de la influencia del entorno o la interacción de todas estas situaciones, un niño o niña despliega una nueva habilidad con facilidad y de forma funcional, entonces es importante considerar que para establecer la presencia o no de tal madurez se hace necesario una combinación de análisis como se ha buscado realizar en esta investigación.

Considerar aspectos de tendencias grupales es un elemento, también considerar valores con medidas estándar (puntajes Z) nos da otra pauta, buscar la asociación o correlación entre las áreas de desarrollo constituye otro medio de análisis, y establecer las proporciones de potencialidades y rezagos, es un medio más para ampliar el análisis de un fenómeno que en sí es sumamente complejo.

Con base en estos hallazgos resulta importante considerar metodologías para poder establecer estándares de desarrollo evolutivo en nuestro contexto que puedan ligarse a las actividades psicopedagógicas de las instituciones educativas que atienden a esta población infantil.

La madre o padre de familia que apoya efectivamente a sus hijos es, por lo general, sensible a las necesidades del niño y capaz de motivar en éste la realización autónoma de las tareas y obligaciones. Los padres que explícitamente manifiestan calidez en sus relaciones, así como consideración positiva de las acciones de sus hijos y prácticas basadas en el razonamiento, logran efectos positivos en el desarrollo de sus niños, permitiendo que se desarrollen en un ambiente de confianza y seguridad.

La comunicación y el apoyo emocional facilitan que los niños y niñas se sientan más seguros y cómodos en las interacciones con los demás, ya que denotan protección, afecto y cuidado, como aspectos centrales de la crianza. Las prácticas de crianza que representan comunicación adecuada y apoyo emocional efectivo implican una interacción entre padres e hijos que se caracteriza por ser razonada, cariñosa y comprensiva, pero al mismo tiempo de forma firme y segura, que ponen en evidencia que los padres asumen intencionalmente un rol orientador y de soporte hacia sus hijos.

Las prácticas de crianza potenciadoras, como un mayor grado de comunicación y de apoyo emocional están asociadas y pueden predecir un mejor nivel

de desarrollo infantil en las áreas evaluadas. Generalmente, las madres muestran prácticas de mayor comunicación y apoyo emocional hacia sus hijos, y los padres muestran prácticas de mayor grado de control y exigencia. Por otro lado, las prácticas menos potenciadoras, como la exigencia y control del comportamiento se relacionan con puntajes más bajos de las áreas de desarrollo infantil.

Los resultados encontrados apuntan a concluir que existen relaciones importantes entre las prácticas de crianza que utilizan madres y padres de familia con los niveles de desarrollo de sus hijos e hijas en las dimensiones evaluadas. Todos los hallazgos son de gran interés para los profesionales interesados en la generación de propuestas de intervención desde la perspectiva del desarrollo y la familia.

A futuro, es importante analizar comparativamente la muestra en aspectos sociodemográficos, tales como género, nivel socioeconómico, grado de instrucción y estructura de las familias. Así también, será importante profundizar la investigación con propiedades cualitativas, tanto de las características de cada una de las áreas o dimensiones del desarrollo infantil, como de las especificidades de las prácticas de crianza de madres y padres respecto a los niños en edad preescolar.

Los primeros años de vida son fundamentales en la vida de toda persona, por eso, la relación entre los sectores de salud y educación en la infancia es fundamental, ya que las acciones que se dirigen a los niños y niñas pequeños contribuyen a promover competencias en una etapa en que las funciones cognitivas y, especialmente, la inteligencia de los niños está en pleno desarrollo, lo que genera grandes beneficios, especialmente para los niños de ambientes menos favorecidos y en riesgo

## Referencias bibliográficas

Araujo, M.C., López-Boo, F. & Puyana, J. (2013), *Panorama sobre los Servicios de Desarrollo Infantil Temprano en América Latina y el Caribe*. BID.

Banco Interamericano De Desarrollo (2011). *Programa de Desarrollo Infantil Temprano* (PRIDI).

Engle & cols., 2007. Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. *Lancet*, 369

Estado Plurinacional de Bolivia. Ley N° 70, 20 de diciembre de 2010. *Ley de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Perez”*.

Instituto Nacional de Estadística (2012). *Bolivia. Características de población y vivienda. Censo Nacional de Población y Vivienda*, La Paz: INE.

Heckman, J. 2006. Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children, *Science*, 312 (578).

Heckman, J. & Dimitriy, V., 2004. The productivity argument for investing in young children. Working Paper No. 5, Invest in Young Children *Working Group, Committee for Economic Development*.

Ministerio de Educación (2004). Desarrollo y Crecimiento Humano. *Proyecto de Formación de Maestros en Educación Inclusiva en la Diversidad*. 1ª edición. La Paz: VESFP.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). *Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid, España.

UNESCO (2007). *Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo. Panorámica Regional: América Latina y el Caribe*. UNESCO: Paris.

UNESCO (2012). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación*. 2ª Edición. UNESCO: Paris.

UNESCO (2014). *Informe de Monitoreo Mundial: Enseñar y Aprender: Conseguir Calidad para Todos, 2013/14*. UNESCO: Paris.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS). Base de datos global sobre anemia, con última actualización en 2007, en [http://who.int/vmnis/anaemia/data/database/countries/bol\\_ida.pdf](http://who.int/vmnis/anaemia/data/database/countries/bol_ida.pdf)

OMS. Base de datos global sobre crecimiento infantil y desnutrición, última actualización en 2010, en <http://www.who.int/nutgrowthdb/database/countries/bol/en/>

Peredo, R. (2014). El valor biopsicosocial de la primera infancia: argumentos a favor de su priorización. *Revista Investigación Psicológica*, 12, N° 10.

Peredo, R. [co-autora] (2016). *Vigotsky en Bolivia*. Cochabamba: Ed. Kipus.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (2016). *Informe sobre Desarrollo Humano en Bolivia*. PNUD: La Paz.

PNUD (2013). *Informe sobre Desarrollo Humano 2013. El ascenso del sur: Progreso humano en un mundo diverso*. PNUD: Nueva York.

Rose, S.A., Feldman, J.F. & Jankowski, J.J. (2003). The building blocks of cognition. *The Journal of Pediatrics*, 143, 4, 54-61.

Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice-Hall.

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Vigotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. En J. V. Wertsch (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: Sharpe.

Wertsch, J. (1985). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Buenos Aires: Paidós.

World Education Forum (1990). *World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*. Jomtien, Tailandia.

# PEDAGOGÍA CRÍTICA PARA LA REINTERPRETACIÓN DE LA COMPLEJIDAD EDUCATIVA CUESTIONES POPULARES Y DESAFÍOS DESDE LA LITERACIDAD

CRITICAL PEDAGOGY FOR THE REINTERPRETATION OF EDUCATIONAL COMPLEXITY  
POPULAR ISSUES AND CHALLENGES FROM LITERACY

Enrico Bocciolesi<sup>1</sup>

## Abstract

Contemporary educational issues need specific attention, especially due to the problematic social context and the continuous increase in the non-literate population. However, according to the different international surveys, such as PISA, there are continuous difficulties in understanding the messages, the latter characterizes the rise of disadvantaged situation due to lack of understanding of literacy.

This essay traces the threads of interaction and forced reflection between pedagogy and dynamics of complexity for the improvement of social development. The objective of the proposal is focused and included within the depth of the emerging meta-issues connected with learning itself according to the look of educational problematization.

---

<sup>1</sup> Università degli Studi di Urbino 'Carlo Bo', Italia – enrico.bocciolesi @uniurb.it  
<https://orcid.org/0000-0002-9282-5899>

**Keywords:** literacy, pedagogy, problematism, critical thinking

## Resumen:

Las cuestiones educativas contemporáneas necesitan de una atención específica, sobre todo debido al contexto social problemático y al continuo aumento de población no alfabetizada. No obstante, según distintas encuestas internacionales; como PISA, revelan continuas dificultades en la comprensión de los mensajes, esto último caracteriza la subida de la situación desfavorecida por faltas de comprensión a la literacidad.

Este ensayo traza los hilos de interacción y reflexión obligada entre pedagogía y dinámicas de complejidad para la mejora del desarrollo social. El objetivo de la propuesta está enfocado e incluido dentro de la profundidad de las meta-cuestiones emergentes conectadas con el aprendizaje mismo, según la mirada del problematismo educativo.

**Palabras clave:** literacidad, pedagogía, problematismo, pensamiento crítico

## Introducción

La condición social contemporánea, resultado de una contingente problemática pandémica, ha obligado a un repesamiento de la educación misma. Durante el aumento de las dificultades, sean educativas, sociales y por ende relacionales que han contribuido al distanciamiento social; acompañado por el alejamiento verbal. La incapacidad de verbalizar un problema, reconocer empáticamente el sufrimiento de las personas que nos rodean, ha contribuido intrínsecamente, en el aumento de las cuestiones entrópicas. De la misma forma, los códigos educativos han sufrido cambios muy profundos, generados por la movilización

improvisada de diferentes practicas sociales, de aprendizaje, y relacionales en lugares no visibles, digitales, lejanos a los demás. El rápido movimiento a las llamadas 'plataformas educativas', que realmente solo representan espacios compartidos por empresas, que más o menos gratuitamente recopilan todos los datos que cada una y cada uno sube en la virtualidad. Todas nuestras vidas se han movido a entornos abstractos, que almacenan los recuerdos en distintos frameworks en lugares desconocidos, y cada vez en menor medida en nuestro cerebro, cuerpo, y emociones.

La ausencia de conocimientos concretos sobre la recopilación de nuestros datos, las faltas de informaciones e indicaciones oportunas sobre el uso aconsejado de determinadas herramientas tecnológicas y educativas, el creciente problema comunicativo entre pares, en demasiados casos no considerado. Estos, anteriormente explicitados, representan algunas de las variables de interrogación sobre nuestro entorno, nuestras problemáticas relacionales y sobre todo, emocionales.

Escribir significa fijar un significado en una forma duradera, también permite representar gráficamente la lengua hablada. Al igual que el lenguaje, la escritura es fundamental para la comunicación humana y hoy resulta ser el medio más eficaz de preservación y transmisión de la memoria, no sólo individual sino también colectiva. En este sentido cualquier medio que permita la transmisión tangible de la información debería considerarse escrito.

## Orígenes y avances

Los orígenes de la escritura no son fácilmente trazables en el aspecto puramente geográfico o en el funcional. Pensemos por ejemplo, en su trascendencia a nivel antropológico: por un lado, representa conceptos de universalidad, porque permite simultáneamente la comparación de conocimientos de diversa índole, al mismo tiempo que se especializa, ya que podría ser interpretada

como una herramienta para la realización de clases específicas.

En su afirmación, Ong reconoce que: “la escritura se propone como una técnica de importancia fundamental y funcional para los hombres” de hecho sin escribir las palabras no tenemos su presencia visual, sólo podemos intentar recuperar, recordar. (Ong, 1986).

Por lo tanto, está claro, que la escritura no es sólo individual, sino representa un desarrollo social. En la evolución humana permite desarrollar habilidades básicas tales como: atención, concentración, memoria, organización y socialización y transmisión de conocimiento.

La escritura siempre ha desempeñado un papel clave en la historia humana, en la transmisión de conocimientos y las habilidades para comunicarse.

Con nuestra mente deberíamos viajar en el tiempo, a lo que hemos aprendido en los libros, como conocimiento del mundo prehistórico donde podemos rastrear los primeros intentos de transmitir el saber a través de huellas indelebles. Por ejemplo, en la época prehistórica sobrevivir significaba tener la oportunidad de reconocer el peligro, entonces la capacidad de dejar huellas en las paredes representaba un recurso fundamental para recordar lo sucedido. Estas tácticas de sobrevivencia dejaron un rastro a nivel cerebral en los hombres que sucedieron a esta época, así como la misma educación recibió estos cambios a nivel de aprendizaje y sobre todo cómo metodologías. Las primeras formas de transmisión de conocimientos y enseñanzas en las comunidades humanas fueron así representadas por el perfeccionamiento de la oralidad.

## Educación crítica y aprendizaje reflexivo

Con una mirada cronológica podríamos ver el desarrollo de la escritura, en los siglos, como objeto a causa de guerras, de conflictos civiles y personales. El poder de la pólvora antes, y el de la pluma después, cruzando por varias evo-

luciones tanto en la superficie de escritura, como en la instrumentación elegida para fijar las palabras en la memoria objetual. Siempre ha existido la competición entre forma oral y escrita, aún hoy son objetos de complejos debates, debidos a las herramientas electrónicas y el desarrollo cognitivo (Wolf, 2009; Lotto, 2017, Baldacci, 2020, Bocciolesi, 2020a).

Según la irónica y provocativa sugestión de Russell (2017), según su traducción al italiano, con el evocativo título “El triunfo de la estupidez” se ofrece una brecha crítica en el pensamiento dominante y uniformante. La bidimensionalidad, y sustituye la posibilidad de existir, según un propio contenido biológico e interviene en la posibilidad de lograr pensar en una cuarta dimensión de inspiración daliniana. Existimos a la vez dentro y fuera de los tiempos, condicionados por variables que desfavorecen el encuentro entre las partes, se alejan en la diacronía, y se encuentran vinculados a la sincronía del actuar, del pensar y del existir.

En tan difíciles condiciones existenciales se encuadran las variables personales, ensombrecidas por las informaciones ocultas que rellenan nuestros pensamientos con cosas superficiales. Somos parte de una sociedad de la sobreabundancia formativa, y al mismo tiempo vivimos en un espacio educativo ligado a la virtualización; errónea, de los saberes. La significación errónea del vocablo se debe a la manera en y con que nos orientamos entre los saberes, convencidos por las grandes empresas, que sin conexión, ya no existe el saber.

Los saberes implícitos y las condiciones humanas explicitadas no corresponden, las relaciones entre pares se convierten en dinimizaciones de informaciones subliminales que indirectamente intervienen en nuestra manera de ser y de pensar. Debemos tomar conciencia de las nuevas dependencias tecnológicas, en el mismo momento que se registran aumentos de personas no alfabetizadas. La disminución de los conocimientos, habilidades y competencias

dominadas por los seres humanos está acompañada por el aumento de uso de las herramientas tecnológicas. De esta manera se revela, sorprendentemente necesario, volver a descubrir las propiedades del lenguaje escrito.

La escritura en el curso de la historia de la humanidad y la civilización ha ofrecido a través de un soporte físico, cada vez más importante en la transmisión de conocimientos, de los acontecimientos de la historia, un espacio alternativo de reflexión. Esta habilidad, que solo sucesivamente se convierte en parte integrante de la competencia de literacidad, también dio sentido y significado a las historias de los hombres, favoreciendo su crecimiento y amplitud, soportada por objetos materiales, que en un tiempo breve se convirtieron en fetiches.

El aprendizaje es cambiante, en el caso de la niñez la escritura representa la consolidación de las habilidades de aprendizaje, la confirmación de un desarrollo cerebral y la posibilidad de transmitir a través de nuevos códigos sus necesidades, poder acercarse al mundo real y empezar a entender la virtualidad, según las equivocadas definiciones de “nativos digitales”, que deberían ser “nativos de la época digitalizada”.

## Entre aprendizaje y resonancias pedagógicas

La literacidad se convierte y representa un rasgo primordial que debemos desarrollar en cualquier persona, privilegiando el interés en la complejidad, las informaciones profundas y el ruido de los pensamientos que nos permitirán cambiar la sociedad en un lugar polifónico, melódico, vivo y positivo entre sus diferencias. No significa que sea fácil, o en alternativa más rápido por su necesidad ineludible de desarrollo, únicamente se vincula al poder hablar apropiadamente para el desarrollo y el crecimiento de los seres humanos. Es importante perpetuar que el ser humano nace como un animal social y su crecimiento no puede ocurrir sin el aprendizaje de una literacidad floreciente en cada aspecto.

Según el reciente ensayo de Rosa (2020), enfocado en la entrevista con Endres sobre la pedagogía de la resonancia, se vuelve a poner atención en los aspectos más relevantes de la praxis educativa: el tiempo, las relaciones, pero sobre todo la presencialidad de las personas.

Existe una relación causa-efecto, y no estímulo-respuesta como se podría pensar. Conocemos a nivel educativo, comunicativo, sociológico y tecnológico diferentes causas que nos han acompañado hasta ahora en esto grandes desafíos culturales. Las dificultades existen y caracterizan nuestros acontecimientos, nuestras interpretaciones y los intereses que nos permiten seguir viviendo de forma creativa, y sobre todo de independencia tecnológica. Baudrillard (1994) y Derrida (1997) han nombrado en diferentes formas la deconstrucción, sea esta de un edificio, de una obra de arte, de una herramienta tecnológica y del mismo ser.

Para hablar así de la escritura asociada con el aprendizaje debemos, aunque sea brevemente, mencionar la creación de estructuras mentales que nos permiten categorizar. En este sentido es útil recordar Bruner, según el cual: “el desarrollo y la capacidad de reconocimiento se hizo en el análisis de la capacidad de representación, que es la capacidad del hombre de ir más allá de los estímulos inmediatos para almacenar experiencias en forma de modelos” (Bruner, 1996).

Los modos de aprendizaje de la lengua ofrecidos por Bruner pretenden lograr una completa formación individual, en este sentido, aprender no es sólo la representación de la dimensión cognoscitiva, sino también expresión del tamaño de la creatividad, arte y poesía, como habilidades prácticas. Psicopedagógicamente pensando en la propuesta de Bruner se evidencia el intento de responder a una pregunta fundamental: “cómo conocemos el mundo”, en esta categoría de sentido que propone representar algunas estrategias cognitivas reales a

través del cual el individuo conoce una realidad basada en sus motivaciones, que crecen en un espectro más amplio de las necesidades y los conocimientos existentes más allá de una cultura general.

## Complejidades y paradojas en la literacidad

Las cuestiones emergentes según la perspectiva propia de la literacidad, debido al cumplimiento de la creciente relación entre categorías kantianas del conocimiento, así como de la experiencia, se conecta a fundamentaciones tanto teóricas, como empíricas. Las condiciones, y las capacidades de discriminar entre ellas, con el auspicio de profundizar aspectos educativos merecedores de atenciones recónditas, deben de comprenderse para perseguir el fin concreto de la pedagogía de la literacidad. La comprensión de las personas según la intervención de los diferentes y plurales códigos lingüísticos y comunicativos representan un interés primario para el desarrollo de las tareas educativas, y sobre todo el primer aporte para la integración social. El aprendizaje y el uso de las categorías es un proceso elemental de conocimiento que tiene como consecuencia directa la adaptación del hombre a su entorno y a su cultura de pertenencia.

Se conecta directamente con los conceptos de lengua y cultura: las categorías en las que el hombre escoge y reacciona al mundo que le rodea, reflejan profundamente la cultura en la que nació. El lenguaje, la forma de vida, la religión y la ciencia de un pueblo, todo esto forma la manera en que un hombre tiene experiencia de los acontecimientos que forman su historia personal. En este sentido su historia personal termina reflejando la tradición y los modos de pensar de su cultura, ya que los acontecimientos que componen esa historia son filtrados por sistemas categóricos que ha aprendido. De esta manera, se puede decir que el conocimiento es un hábito mental, por lo que es posible educar a aquellos que se acercan al conocimiento “a la ocasión y a la anomalía, a las

formas de pensar en el arte, de la poesía, de la historia, del drama y de la metafísica” (Bruner, 1973).

Según la perspectiva ofrecida por el ensayo de Hall (2006, p.66), enfocado este último sobre el sujeto y las diferencias: “Las culturas, no concebidas como ‘formas de vida’ separadas entre ellas, sino como ‘formas de lucha’, se intersecan constantemente [...]” . De la misma manera, las intersecciones entre variables culturales, como nos sugiere Hall, son representaciones de un contacto indeseado, dado que a partir de los distintos cruces surgen nuevas problemáticas.

A través de los procesos de categorización el hombre accede al conocimiento, organización y construcción de su mundo, sentando los cimientos de la construcción de la realidad.

En este proceso de construcción de la realidad las herramientas electivas son sin sombra de duda la narrativa y la historia.

A partir de este breve resumen del pensamiento de Bruner, parece obvio cómo los procesos de categorización permiten al hombre acercarse al mundo desentrañando su complejidad.

La extraordinaria implicación de esta afirmación radica en el hecho de que a través de tales procesos el hombre puede llegar a comprenderse a sí mismo, a su historia y a la historia de la evolución de su cultura de pertenencia.

Aquí luego volvemos al concepto anterior, el poder de la escritura como una transmisión de conocimientos e historias individuales y colectivas.

Es bien sabido que la forma electiva de escribir para transmitir y contar las historias puede ser trazada en la narrativa, pero antes de llegar a hablar de narrativa y narración es necesario conocer la escritura, sus peculiaridades y las múltiples posibilidades que ofrece especialmente en el ámbito educativo.

En estas reflexiones me dedicaré mayoritariamente a las perspectivas de desarrollo en el campo educativo en relación con la escritura porque está claro que es a través de la educación escritora y lectora, de ahora en adelante evocadas con el término “literacidad”, que se aprenden modelos culturales y sociales necesarios para vivir en nuestro propio tiempo.

Pensando en escribir, especialmente en el campo de la educación, podemos encontrar de inmediato un doble papel desde la infancia, de hecho, por un lado, la escritura es el primer educador a través de historias escritas e ilustradas, por otro lado, a través de las narraciones se establecen los fundamentos del descubrimiento y redescubrimiento del ser del niño.

Es pertinente señalar que la escritura es una herramienta que los adultos, madres, padres y educadores, en específico, deben utilizar conjuntamente con los niños para estimular su desarrollo y plasticidad mental.

Comprensiblemente, la escritura no se puede considerar un concepto aislado, sino un conjunto de normas y de pensamientos complejos que explican con la lectura el grado de alfabetización del individuo.

Entonces debemos poner en marcha algunas consideraciones, especialmente inherentes al vínculo entre la lectura y la escritura que luego se reanudarán en los diferentes momentos de vida.

Sin duda, se debe trazar un vínculo significativo de lectura y escritura en el campo de la pedagogía que coloca múltiples ideas de reflexión sobre todo en el ámbito educativo.

En primer lugar, es necesario tener en cuenta la necesidad y valentía del ejercicio, de las pruebas continuas que nos facilitan en la simbiosis entre nuestros modales expresivos y la sencillez en expresar sus propios conceptos. Las variables globales representadas por “el círculo de las ciencias” (Piaget, 1972;

Piaget, Inhelder, 1995; Morin, 2010): arte, historia, lengua, religión y ciencia. El desarrollo completo de las diferentes ciencias es ambicioso e imposible, no obstante, necesitaremos de toda una vida para la mejora de nuestro ser personas resilientes, complejas y conscientes en nuestro mundo, real y virtual.

Es necesario poner en el campo técnicas educativas efectivas para socializar de manera consciente, y no meramente didácticas escolásticas incapaces de estimular la relación entre los pares, así como de los jóvenes con el mundo de la lectura y la escritura, lo cual está estrellado de signos y significados que brillan para atraer nuestras miradas conscientes.

Muy a menudo, estas habilidades se comprometen también en los adultos, y esto es sin duda el resultado de una falta de educación efectiva en este sentido.

Por tanto, sería oportuno desde el inicio del curso escolar valorar los métodos adecuados para aprender no sólo las técnicas puramente formales de lectura y escritura, sino también las técnicas implícitas que permitan el dominio personal de estos instrumentos.

Sólo por haber dominado los elementos fundamentales podemos evolucionar y adquirir habilidades más complejas y específicas que permitan elaborar discursos complejos y argumentar en profundidad.

Las posibilidades ofrecidas por las distintas formas y ocasiones de expresión del propio potencial creativo, según las coherentes reflexiones que ofreció en escuelas creativas el reconocido educador Robinson con Aronica. En un entorno educativo de restricciones, lugares anónimos, a veces completamente neutrales, se pone como imprescindible de volver a fomentar la creatividad de las niñas y los niños que volverán a representar los futuros adultos. Usar las letras, los códigos desde distintas perspectivas favorecerá el desarrollo de

habilidades críticas, según los intereses compartidos con el problem posing y las teorías de la complejidad.

## Conclusión

Desde estos puntos de reflexión parece obvio cómo en la adultez la escritura puede resultar crucial y fundamental para dar sentido a la historia personal. Igualmente, sin una adecuada formación y educación hacia el uso crítico de los diferentes lenguajes, la imposibilidad de convertirse en adultos críticos aparecerá cada día más lejana y difícil. En esta etapa de la vida es por lo tanto esencial, no sólo continuar aprendiendo, sino también desarrollar una dimensión de la educación de por vida.

Esto es de primordial importancia para el bienestar individual, ya que probablemente en esta etapa de la vida más que en otros se vuelve esencial para dar y reconocer sentido a los acontecimientos.

Cómo releer y resignificar los acontecimientos y la escritura de la historia podría desempeñar un papel dominante. Si el individuo ha aprendido a dominarlo, puede ser expresado a través de él de una manera innovadora y polifacética.

Obviamente el entorno representa una de las variables fundamentales para la comprensión de la pedagogía de la literacidad y el desarrollo de las competencias básicas, así como de las sociales. Dejar huellas indelebles de sí mismo y de su historia a otros, en el futuro, casi como si eso asegurara una forma de supervivencia hasta la muerte. La escritura es por estas razones, esencial, y al mismo tiempo entendida como una narración íntima que implica una adquisición notable de habilidades, y la posibilidad de evolucionar en lo que ahora se llama la historia autobiográfica.

Sólo a través de la escritura es posible dejar huellas indelebles de sí mismo a la posteridad. En esta parte se alude a la lectura como herramienta de cons-

trucción del ser humano, que a menudo va de la mano con la escritura, y la narrativa y la novela autobiográfica.

La narración, la autobiografía y la lectura son temas relevantes para la comprensión de una pedagogía de la literacidad, cada uno de ellos deberá tener un tratamiento específico en la vida de cada persona para el logro del sentido de humanidad global dentro de una literacidad de complejidades.

## Bibliografía

Baldacci, M. (2009). La ricerca empirica in pedagogia. *Studi sulla Formazione/ Open Journal of Education*, 12(1/2), 15-21.

Baldacci, M. (2010). Teoria, prassi e “modello” in pedagogia. Un’interpretazione della prospettiva. *Education Sciences & Society*, 1(1).

Baldacci, M. (2012). *Replantear el currìcolo*. Editorial Universitas.

Baldacci, M. (2020). *Un curricolo di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Carocci.

Barthes, R. (1972). *El grado cero de la escultura; seguido de nuevos ensayos críticos*. Siglo XXI.

Bateson, G. (1976). La planificación social y el concepto de deuteroaprendizaje. *Parte III: “Forma y patología en la relación”, en Pasos hacia una ecología de la mente, Carlos Lohlé, Buenos Aires, 187-203.*

Bateson, G. (1979). *Mind and nature: A necessary unity* (Vol. 255). Bantam Books.

Bateson, G. (1993). *Espíritu y naturaleza*. Amorrortu.

Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. University of Chicago Press.

Bocciolesi, E. (2016). *Humanidad y complejidad: polifonía de la educación*. Universitas-UNED.

Bocciolesi, E. (2018). *Pedagogía de la Literacidad. Reflexiones hacia la construcción de una competencia compleja*. Editorial Universitaria Universidad de Guadalajara.

Bocciolesi, E. (2020a). *Pedagogía entre metálogos y literacidad: logros y desafíos narrativos*. Pedagogía entre metálogos y literacidad. Ledizioni-RIUL.

Bocciolesi, E. (2020b). *Pedagogía de la Literacidad como competencia de libertad. Reflexiones a fundamento de la competencia crítica necesaria para el despertar de las personas*. Aldo Ocampo González Concepción López-Andrada (Comp.).

Bovi, O., & Bocciolesi, E. (2010). *Dall'arte al cervello: profili di un percorso interpretativo fra sinestesie ed emozioni*. Morlacchi University Press.

- Bocciolesi, E., & González, S. J. G. (2015). Educar a leer entre realidad y complejidad. Las variables de la contemporaneidad entre México, España e Italia. *Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia*, (4).
- Bocciolesi, E., Melacarne, C., & Gómez, E. L. (2017). Formación permanente desde la perspectiva reflexiva: un estudio desde Italia y España. *Educación y Universidad ante el Horizonte 2020*, 173-183.
- Bocciolesi, E., Rosas Chávez, P., & Cobián Pozos, S. E. (2016). Competencia lectora. La complejidad de un lenguaje intercultural hacia la creatividad. In *Tecnología, educación y diversidad en las organizaciones innovadoras* (pp. 1-14). ANAYA-UNED.
- Bocciolesi, E., & Rosas Chávez, P. (2019). *Literacidad a lo largo del currículo*. Morlacchi University Press.
- Bocciolesi, E., Bosetto, D., & Bolognini, S. (2021). *Armonización Pedagógica. Perspectivas e investigaciones sobre el futuro de la educación*. CIELIT-Ledizioni.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Freire, P., & Macedo, D. (1998). Literacy: Reading the Word and the World. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 14(1), 8-10.

Gadamer, H. G., Margiotta, U. (1973). *Ermeneutica e metodica universale*. Marietti.

Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Publishing.

Lotto, B. (2017). *Deviate: The Science of Seeing Differently*. Hachette Books.

Margiotta, U. (2015). La pedagogia critica ei suoi nemici. FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. *Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12(4), 13-38.

Morin, E. (1994). *El paradigma de la complejidad. Introducción al pensamiento complejo*, 87-110.

Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Nueva Visión.

Rivilla, A. M., Garrido, M. C. D., & Goncalves, F. R. (2011). Formación del profesorado universitario en las competencias docentes. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 13(17).

Rivilla, A. M., & Díaz, R. M. G. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 53(1), 91-113.

Rosa, H. (2020). *Pedagogia della risonanza*. Scholé.

Russell, B. (1985). *On Education. Especially in Early Childhood*. Routledge.

Russell, B. (2017). *Il trionfo della stupidità. Saggi americani 1931-1935*. Piano B.

Scheffler, I., & De Giacinto, S. (1972). *Il linguaggio della pedagogia*. Ed. La Scuola.

Wolf, M. (2009). *Proust e il calamaro: storia e scienza del cervello che legge*. Vita e pensiero.

# VALORACIONES LINGÜÍSTICAS Y ACTITUDES HACIA LA LENGUA JAQARU EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN YAUYOS- PERU

LANGUAGE ASSESSMENTS AND ATTITUDES TOWARDS THE JAQARU  
LANGUAGE IN PRIMARY EDUCATION CHILDREN IN YAUYOS- PERU

Percy Madueño Ramos<sup>1</sup>

## Abstract

New technologies, globalization and the market economy have achieved substantial changes in our society and as a whole. In this way, the world has been adopting new multicultural codes in its modus vivendi such as the use of new electronic devices and the great access to the internet are allowing greater communication and many forgotten peoples are tending to a new multicultural or multicultural bilingual education. The research was of a non-experimental type, correlational design and its scope was descriptive cross-sectional.

In the case of Tupe in the Sierra de Yauyos it was not the exception and we set out to investigate what is the relationship between linguistic assessments and attitudes towards the Jaqaru language in children V cycle of Primary Education. We apply two questionnaires to know the impressions of the students. The sample was chosen in a non-probabilistic way and was made up of 33 students and

---

<sup>1</sup> Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú Correo: percy18@yahoo.es  
<https://orcid.org/0000-0003-3608-0770>

it was obtained in a non-probabilistic way.

For data processing and analysis, frequency tables were used, as well as bar graphs, and Spearman's Rho test was used to contrast the hypotheses. As a conclusion, we obtained that the attitudes towards the Jaqaru language in boys and girls of Primary Education of the San Bartolomé State Educational Institution of the Tupe district are positive, with the prevailing acceptance, as well as the predominance in each of its dimensions. cognitive, affective, and behavioral.

## Keywords:

Jaqaru, attitudes towards the language, Bilingualism, Tupe, linguistic assessments

## Resumen

Las nuevas tecnologías, la globalización y la economía de mercado han logrado cambios sustanciales en nuestra sociedad y su conjunto. De esta manera el mundo ha ido adoptando nuevos códigos multiculturales en su *modus vivendi* como el uso de nuevos dispositivos electrónicos y el gran acceso a internet van permitiendo una mayor comunicación y muchos pueblos olvidados van tendiendo a una nueva educación pluricultural o multicultural bilingüe. La investigación fue de tipo no experimental, diseño correlacional y su alcance fue descriptivo transversal.

En el caso de Tupe en la sierra de Yauyos no fue la excepción y nos planteamos investigar cual es la relacion entre las valoraciones lingüísticas y las actitudes hacia la lengua Jaqaru en niños V ciclo de Educación Primaria. Aplicamos dos cuestionarios para conocer las impresiones de los estudiantes. La muestra fue elegida de modo no probabilístico y lo integraron 33 estudiantes y se obtuvo de forma no probabilística.

Para el procesamiento y análisis de datos se utilizó las tablas de frecuencias, como también los gráficos de barras, y para contrastar las hipótesis se utilizó la prueba Rho de Spearman. Como conclusión obtuvimos que las actitudes hacia la lengua Jaqaru en niños y niñas de Educación Primaria de la Institución Educativa Estatal San Bartolomé del distrito de Tupe, son positivas, predominando la aceptación., así como también se observó el predominio en cada una de sus dimensiones cognitiva, afectiva y conductual.

## Palabras clave:

Jaqaru, actitudes hacia la lengua, Bilinguismo, Tupe, valoraciones lingüísticas

## Introducción

Los avances tecnológicos y científicos globalizan el mundo, lo que permite la inserción de costumbres extranjeras, alienando a pobladores peruanos. Ya que cada vez más los jóvenes y adultos del distrito de Tupe se marchan a ciudades cercanas y más grandes como son: Cañete, Lima, Ica, Huancayo, entre otros. Los que se quedan son los ancianos y los niños, lo que deja un vacío generacional. Antes los niños aprendían a hablar el Jaqaru primero con sus familias y después les enseñaban el español en el colegio. Hoy no es así, porque ya aprenden el Castellano y posteriormente adquieren su lengua materna.

Tupe es un distrito de la provincia de Yauyos, departamento de Lima y se habría formado por el año 750 del Horizonte Medio (Bautista, 2010:48). La cultura Jaqaru deriva del gran Imperio Wari, jamás conquistado ni por los incas ni españoles. El Jaqaru es una lengua en peligro de extinción y es derivada del aimara. El Jaqaru corresponde a la familia Aru, de la cual se derivan el Cauqui-Aymara o Jaqi de Hardman (1983) y el cauqui o Jaqaru. La palabra “Jaqaru” se deriva de dos palabras: Jaqi “gente” y Aru “hablar”.

Hoy todos son bilingües: hablan el castellano y el Jacaru (está en peligro de

extinción). Es su lengua Cauqui la que se considera desaparecida, aunque se resiste al proceso intercultural bilingüe impulsado por el Estado Peruano.

Según Marvin; (2011: 03) es la antropología cultural la que prioriza el análisis de las culturas, las tradiciones socialmente aprendidas del pasado y del presente. La identidad de un pueblo no puede describirse por sus características unicamente, sino por su expresividad, pensamientos, deseos y proyectos, pero es necesario no discriminarlos ni menos olvidar de atender sus necesidades mas inmediatas.

Un aspecto de la historia lingüística es la perdida de las lenguas. Cuando desaparecen lenguas, también se reduce la diversidad cultural. De acuerdo con el lingüista Harrinson, citado por Maugh, J. (2007: 34); cuando perdemos una lengua perdemos siglos de pensamiento acerca del tiempo, sus costumbres, los mitos, la música, lo conocido y desconocido de dicha cultura ancestral. El Jaqaru corresponde a la familia Aru, de la cual se derivan el Cauqui-Aymara o Jaqi Hardman (1983).

En Tupe, Colca y Aiza donde se habla Jaqaru. Se debe revalorar su cultura y sus tradiciones. Aun hasta hoy ellos conservan su: vestimenta, costumbres, tejidos, danzas, zonas arqueológicas, red caminos y pinturas rupestres entre otros aspectos culturales.

En el Perú, existen muchas lenguas amenazadas, entre ellos el Jaqaru se encuentra en proceso de extinción, y, en el año 2009 fue considerada lengua del distrito de Tupe. La población Jaqaru hablante es pequeña, así como los de la lengua Cauqui, ambas lenguas son lengua hijas ya que derivan del Proto Jaqi.

Segun el Ministerio de Educacion del Perú mediante el BDPI (2017). Manifiesta que antiguamente los Jaqaru se asentaron en una quebrada que llamaron Marka y que luego sería denominada por los españoles Tupi o Tupe. Hoy, este

pueblo vive principalmente en las comunidades campesinas de Aiza y Tupe, ubicadas en el distrito de Tupe, y en las comunidades campesinas aledañas son Catahuasi y Cachuy, Si bien estas comunidades se encuentran registradas en la provincia limeña de Yauyos, comprenden también parte del territorio de los departamentos de Junín y Huancavelica.

Según los datos obtenidos de los censos nacional 2017, por sus costumbres y sus antepasados han sido 673 personas que se han autoidentificado como parte del pueblo Jaqaru a nivel nacional; y por el idioma o lengua materna con el que aprendió a hablar en su niñez han sido 448 personas que han manifestado que hablan la lengua Jaqaru que corresponde al 0,01% del total de lenguas originarias a nivel nacional. Además, los datos obtenidos por el Ministerio de Cultura, la población de las comunidades del pueblo Jaqaru se estima en 533 personas.

La tolerancia en sí es insuficiente, pues sólo asegura que el otro exista. Esto ocurre con el Jaqaru, ya que necesitamos propiciar el multiculturalismo para respetarnos interculturalmente. Tolerancia y respeto hacen bastante, pero no todo. Se necesita un esfuerzo cognoscitivo y de comprensión mutua para construir una relación intercultural creativa, duradera y positiva en beneficio de todos.

Para Howard (2007) la lengua es una dimensión de la práctica social particularmente difícil de someter a controles externos. Sin embargo, por cuestiones políticas vemos que el Jaqaru si se está sometiendo al olvido y sobre todo la migración de niños y jóvenes que sustituyen sus costumbres y lengua por la Castellanización. Ellos se ven obligados a salir en busca de oportunidades laborales y de estudio ya que en su distrito no lo encuentran. Se requiere de cambios urgentes, actitudes sociales, toma de decisión, redistribución de las riquezas y asignación de recursos según la provincia, departamento o región del país.

Por su parte Triandis (1974) explica que las actitudes presentan una estructura cuya dimensión es múltiple expresadas en sus componentes, señala también que una actitud tiene tres componentes interrelacionados. Observamos 3 tipos de actitudes bien diferenciadas: cognitivas, afectivas y conductuales.

Esta diversidad cultural que nos muestran el pueblo Jaqaru constituye el patrimonio de la humanidad que debe ser reconocida, consolidada y preservada en beneficio de las generaciones presentes y futuras”.

Particularmente creo que El Estado de proteger y promover la diversidad cultural y y asumir políticas que favorezcan la integración de los pueblos, no se puede sumir en el ovido y la desaparición de una lengua o condenarla a desaparecer por cuestiones de discriminación únicamente. Merecemos vivir mejor y en equidad con los demás miembros de una nación.

La investigación pasa también por la concepción de los bilingües biculturales (Benet-Martínez y Haritatos, 2005). Bilingües que no sólo dominan dos (o más) lenguas, sino que además se sienten identificados con las culturas de las mismas. Es decir, han estado en contacto prolongado con las dos (o más) culturas y han vivido, al menos en parte, en ellas (Grosjean, 2008:216). Esto último no pasa en Tupe, se observó que hay una sustitución del Jaqaru por el Castellano incluyendo la política Educativa del Estado.

Según Limo, A. (2007: 141) El bilingüismo es una consecuencia natural del contacto entre culturas. A pesar de ello, las lenguas no existen al margen de sus hablantes ni de las relaciones que estos establecen entre sí. En el caso del Perú, la realidad plurilingüe dista de ser igualitaria. Por el contrario, las relaciones de poder entre los grupos reflejan una jerarquía entre lenguas. De esta manera el bilingüismo, muchas veces se convierte en una estrategia de dominio: los grupos marginados aprenden la lengua dominante para “existir” ante los ojos de la sociedad y/o para evitar la discriminación. Es el caso del pueblo

Jaqaru que se ve vulnerado por dicha corriente dominada del bilingüismo que se imparte de las aulas escolares por conducto regular normativo de Ministerio de Educación.

En el campo educativo, se hace aún más complicada, cuando el Estado peruano, históricamente, no ha contribuido a considerar al hombre andino en su entorno, sino desligado de su realidad, hecho que acentuó la diferenciación y la discriminación, además ha provocado un espíritu desintegrador y discriminador en desmedro de las grandes mayorías provincianas, que al alzar sus voz de protesta se le ha calumniado de terrorista incluso, cuando lo que se busca es mejor redistribución de la riquezas del Estado.

Por otro lado, Walsh (2005) cita a De la Cadena (1998) y refiere que en el Perú existe la perpetuación de un racismo silencioso, bajo la retórica de que las diferencias sociales actuales están más enraizadas en las diferencias en el nivel educativo. Así el indígena y el campesino son seres inferiores, idénticamente el trato se exterioriza al negro proveniente del campo. Todo ello se perpetua y se erradica la lengua originaria y ancestral dentro de esta sociedad muy diferenciada.

El proceso de castellanización es tan fuerte que lo llevamos y lo aprendimos con sangre desde la dominación española y ello se traduce a través de canales como venta de los libros, las emisoras de radio, los canales televisivos diarios, revistas, etc. Son emitidos y programados en Castellano, lo que implica que aparentemente no se desarrolla una educación bilingüe ya que, incluso los materiales educativos del Estado están redactados en Castellano, lo que fuerza a los docentes a desarrollar sus sesiones de aprendizaje en Castellano. Por otro lado, los poblados más cercanos como son Catahuasi, Cacara, Villafranca y Hongos, que se caracterizan ya por hablar el quechua como lengua materna y el Castellano como segunda lengua.

Pozzi Escot (1991) plantean que la educación bilingüe se empezó a usar con Encinas y Mariategui, que consideraban que la educación indígena y rural debía vincularse, debido a que la población indígena era mayoritaria, pero todo ello se quedó en una propuesta por atender. Los diversos gobiernos de turno no atendieron estas necesidades poblacionales y hoy pugnan por subsistir al salvaguardo de su lengua y su cultura muchos pueblos del Perú profundo. Incluso Encinas (1932) manifestaba que lo más saltante que hay en el Perú, es lo heterogéneo, desde su aspecto físico hasta su contextura social hasta hoy nos ha costado mucho lograr una identidad propia debido a dicha variabilidad. Londoño (2003) también lo vincula con enseñanzas ancestrales y así poder precisar en resistencia cultural de los pueblos alto andinos y amazónicos por lograr un espacio en esa difícil multiculturalidad y multiétnica que posee el Perú.

Tanto Galán (2012) como García Morey citado por Belkis (2011), indican que existen dos tipos de identidades, una personal y otra colectiva, también llamada social o cultural. Ambas identidades se desarrollan de manera vinculante. La identidad personal, hace referencia a los rasgos físicos, psicológicos, afectivos, intelectuales y actitudinales que las personas poseen los que se van desarrollando, debilitando o fortaleciendo con el paso de los años y décadas; mientras que la identidad colectiva tiene una génesis histórica, ya que sus elementos constitutivos se heredan de nuestra familia y comunidad, en un espacio y tiempo determinados; se desarrollan y entran en crisis, corriendo el riesgo de desaparecer como es el caso de los Tupinós.

En el contexto actual del sociolingüístico, muchos niños y jóvenes que abandonan Tupe por un periodo de tiempo determinado, migran a ciudades cercanas y más grandes: Cañete, Lima, Ica, Huancayo, entre otros; en consecuencia dejan de hablar el Jaqaru; en tal sentido se da un cambio cultural hacia la lengua Castellana, así el uso del castellano en las instituciones del Estado y en la sociedad urbana de a pocos va sustituyendo y no permite que se desarrolle

el Jaqaru y otras lenguas aborígenes con el cual nacieron y convivieron sus primeros años de infancia.

Según Marvin; (2011) La antropología cultural se ocupa de la descripción y análisis de las culturas, las tradiciones socialmente aprendidas del pasado y del presente; en Tupe, Colca y Aiza donde se habla Jaqaru se debe revalorar su cultura y sus tradiciones no solo por ser un lunar del pueblo Aimara en el corazón de los Andes, ya que sus congéneres y orígenes estuvo a orillas del lago Titicaca, sino también porque es una cultura de incalculable valor histórico y cultural.

En el trabajo de investigación se abordó el problema de la falta de valoración de una lengua extinta como es el Jaqaru en niños de Educación Primaria del distrito de Tupe, cuyo objetivo fue identificar las actitudes hacia la lengua Jaqaru en niños y niñas de Educación Primaria de la Institución Educativa Estatal del distrito de Tupe. De esta manera, se utilizó una escala actitud sería la disposición de diferentes actitudes de mayor o menor intensidad, a favor o en contra (Guil Bozal, 2005) y también se utilizó un cuestionario para medir las valoraciones lingüísticas de los niños de primaria.

El estudio de las actitudes y creencias lingüísticas toma fuerza en el contexto de la globalización. Para dar la correcta dimensión a la preferencia de una lengua sobre otra, para eliminar los prejuicios lingüísticos que adulan una lengua foránea como el Castellano, para esclarecer y conocer las actitudes hacia la lengua materna, es indispensable conocer las creencias y actitudes lingüísticas ancestrales.

Este artículo se enmarca dentro del concepto sociolingüístico aplicado al conocimiento de las valoraciones lingüísticas, por tanto, hacia los individuos que las hablan, en nuestro caso, los Jaqaru, puesto que las actitudes y creencias lingüísticas se fundamentan, más que en fenómenos lingüísticos específicos,

también en la empatía o antipatía hacia los hablantes y en el sistema idiosincrático que estos representan.

## Método

Estudio no experimental de corte transeccional. No experimental porque la investigación se realizará sin manipular deliberadamente la variable, es descriptiva correlacional, de corte transeccional porque se recolectarán los datos en un solo momento y en un tiempo único.

La investigación es de tipo descriptivo -comparativo, la elección de la muestra fue de tipo no probabilístico e intencional, puesto que fue toda la población existe formada por 33 niños, estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de primaria correspondiente al V ciclo de la Institución Educativa San Bartolomé del distrito de Tupe-Yauyos. y el instrumento aplicado es el Cuestionario de Actitudes hacia la Lengua Jaqaru y valoraciones lingüísticas.

Luego de procesarse los datos obtenidos se concluye que las actitudes hacia la lengua Jaqaru en niños y niñas de Educación Primaria de la Institución Educativa del distrito de Tupe son positivas, predominando la aceptación y la exigencia de que el bilingüismo compartido con el castellano no reemplace sus costumbres y tradiciones ancestrales son sus mayores deseos y anhelos comunes.

## Desarrollo

Respecto a nuestras actitudes, Pozo (2011) manifiesta que las fuentes de presión e influencia social, los grupos con los que podemos identificarnos para que modulen nuestras actitudes son más variados y diversos que nunca. Nuestra identidad social es múltiple nos conduce a ello. A ello contribuyo los pueblos originarios, pero también el grupo de migrantes que llegaron a nuestro país.

Podemos inferir así que el aprendizaje de creencias y actitudes se realiza de manera implícita, diferenciándose así del conocimiento, del saber transmitido por la escuela. Podemos afirmar que son producto de un aprendizaje informal y familiar: más que un saber decir, las actitudes son un saber hacer; por ello frecuentemente son contradictorias y muchas veces confusas. Según Pozo (2011), ello significa no solo una forma de comportarse ante determinadas situaciones y personas, sino también una valoración y una representación social. Por tanto, cuando se juzga a los actos lingüísticos como “bellos”, “fuertes”, “mejores”, “groseros”, “corrientes” o “detestables”, es posible que se trate de valoraciones que se hacen hacia los hablantes y no a la lengua en sí. No es fácil esclarecer hasta qué punto las creencias y actitudes están dirigidas hacia las formas lingüísticas y hasta dónde terminan las posturas dirigidas hacia los usuarios de dicha lengua. En el caso de los Jaqarus existe una resistencia y exigencia de mantener su cultura y su lengua a pesar de sentirse desplazados, marginados y olvidados por las autoridades Estatales.

En concreto, una actitud lingüística es una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad, según lo explica Moreno (2009). De esta manera las lenguas no son únicamente portadoras de atributos lingüísticos, sino que también transmiten significados o connotaciones sociales e, inclusive, valores sentimentales.

Ante el cuestionamiento de qué está detrás de la construcción de las mismas para que las creencias y actitudes lingüísticas existan, debemos tener en cuenta que las necesidades y las políticas globalizadoras son fundamentales en la elaboración de actitudes y creencias lingüísticas hacia la lengua materna y hacia lenguas extranjeras.

Una lengua o una variedad lingüística implica una identidad con determinado grupo social, de manera que, cuando el estudiante universitario elige aprender inglés o francés, u odiar las clases de lengua materna, por ejemplo, proyecta sus modelos o ideales lingüísticos. Las personas revelan su identidad personal y la búsqueda de una posición dentro de un grupo social, dentro de un mundo, al manifestar sus creencias y actitudes lingüísticas. El Jaqaru es una lengua extinta por no recibir apoyo y presupuesto en la parte educativa, cultural bilingüe que a duras penas lidian con el proceso de descentralización que propugna el Estado peruano.

Como bien lo señalan Matos (1956) y Cerrón (1998), esta lengua no sólo captó la atención de los lingüistas, sino también de viajeros como Markham y Raimondi. El Jaqaru es una lengua en peligro de extinción y es la única lengua derivada del aimara, cuyo centro de irradiación es la meseta del Collao en el lago Titicaca y hacia dicho lugar dista desde Tupe 782 km. La cultura Jaqaru tendría una antigüedad de aproximadamente 1200 años y se habría formado por el año 750 del Horizonte Medio (Bautista, 2010:48).

Según Hardman (1983) la personalidad de los tupinos difiere de la mayoría de los pobladores del Ande peruano, no solamente porque nunca fueron conquistados por los incas, sino porque tampoco fueron sometidos a la hacienda feudal de los españoles, además de factores inherentes a la cultura Jaqi. Lejos de ser sumisos y tímidos, los tupinos son independientes y agresivos.

## Actitudes y valoraciones lingüísticas en contextos de bilingüismo

En sociolingüística, el estudio sobre actitudes lingüísticas ha cobrado mucho interés, pues no sólo compromete la identidad lingüístico-cultural, sino puede contribuir poderosamente a la difusión de cambios lingüísticos, reflejar los patrones de uso y evaluación social de la variación (Carranza, 1982). Por otro

lado, desde una perspectiva más rigurosa, el estudio de las actitudes puede considerarse, según López (2015), como un aporte de bases teóricas para la delimitación del concepto de comunidad de habla, que fue propuesto inicialmente por Labov (1983).

El estudio de actitudes lingüísticas en una comunidad bilingüe supone necesariamente evaluar la naturaleza de la coexistencia de las dos lenguas, para el caso, castellano y el Jaqaru; en este marco, es pertinente tomar en cuenta nociones de conciencia y lealtad lingüística, contexto diglósico, discriminación lingüística e identidad, pues tendrá repercusión en la evaluación actitudinal hacia las lenguas en convivencia.

Según Castillo (2007), las actitudes hacia las variedades de una lengua o hacia lenguas distintas son también hacia las personas que las hablan, por lo que su estudio proporciona información para entender las relaciones interculturales. Fasold (1996) dice: “A menudo las actitudes lingüísticas son el reflejo de actitudes hacia miembros de grupos étnicos diferentes. Existen pruebas de que las actitudes ante la lengua pueden influir en la manera en que los profesores tratan a los alumnos”. Es en este sentido, donde se involucra aspectos relativos al proceso de escolaridad que evidentemente compromete niveles de autoestima, soportes socioculturales y lingüísticos, y redes de interacción social.

Para Moreno (2009, p.181), este enfoque conductista de las actitudes lingüísticas “interpreta la actitud como una conducta, como una reacción o respuesta a un estímulo, esto es, a una lengua, una situación o unas características socio-lingüísticas determinadas”. Los investigadores conductistas utilizan técnicas de observación directa porque estudian conductas determinadas, objetivas. Los conductistas ven un elemento único o subcomponente, el que está relacionado con lo afectivo o lo valorativo.

El enfoque mentalista ha tenido más acogida entre los investigadores contemporáneos por su mayor capacidad de predicción, así, Blas (2012) tomando como referencia a Agheyisi y Fishman (1970) afirman que la actitud es entendida como una variable que interviene entre un estímulo que afecta a la persona y la respuesta que se desprende de este; asimismo, desde la óptica psico sociolingüística se asume como “un estado interno del individuo, una disposición mental hacia unas condiciones o unos hechos sociolingüísticos concretos” (Moreno, 2009, p.181).

En esos términos, la actitud es considerada una categoría intermedia entre un estímulo y el comportamiento o la acción individual; en consecuencia, el procedimiento de estudio desde esta perspectiva involucra el uso de técnicas más complejas, las cuales deben permitir descubrir actitudes intangibles como un estado mental. Por ello, debe entenderse meridianamente la importancia del empleo de las estrategias metodológicas que permitan acceder con mayor precisión a la estructura componencial de las actitudes del individuo.

Las actitudes, en palabras de Baker (1992), son predisposiciones aprendidas, es decir, no heredadas o transferidas genéticamente y, además, tienden a ser estables durante el tiempo. En esta línea, Gómez (1998, p. 31) afirma que, además, “varían en dirección y grado, y proporcionan una base para la obtención de índices cuantitativos”.

La actitud compromete la presencia de elementos o subcomponentes: una valoración (componente afectivo), un saber o creencia (componente cognoscitivo) y una conducta (componente conativo). Entre los estudiosos mentalistas existen oposiciones respecto de cómo se relacionan los elementos mencionados. Por esto, es necesario plantear el problema relativo a describir la estructura componencial de las actitudes lingüísticas. Las propuestas psicociológicas más trabajadas y conocidas pertenecen a Rockeach (1968) y Fishbein (1965).

Desde la perspectiva de Rockeach, se interpreta la actitud como un sistema de creencias, en el que la actitud depende de lo que se cree acerca de un objeto sociolingüístico.

La teoría de la Valoración según Martin y White, 2005 se interesa por las marcas lingüísticas que apuntan a la presencia subjetiva del emisor en los textos y se descuida muchas veces otros contenidos. Los autores consideran que la valoración, entendida como la gestión de la evaluación en el discurso, se inscribe en el estrato interpersonal de la semántica discursiva y se estructura de forma modular con tres sistemas principales en interacción, que a su vez se componen de distintos subsistemas.

Por su parte, Fishbein menciona que las lenguas, las situaciones o los hechos lingüísticos dan lugar a las actitudes y a las creencias. La naturaleza afectiva es el único componente que forma las actitudes, porque éstas se fundamentan en la valoración subjetiva y sentimental respecto de un objeto. En un plano diferente, las creencias se forman por un componente cognoscitivo y un componente de acción o de conducta.

Otros investigadores prefieren dar más relevancia al dinamismo del modelo que a la relación estructural de sus componentes. Por ejemplo, Moreno (2009) apoyado en Street y Hopper (1982) plantea un modelo de valoración del habla. Éste se basa en los juicios de valor y en los usos lingüísticos de los interlocutores. En este caso, los procesos cognoscitivos y de conducta están determinados por tres valores: a) los conocimientos recibidos y los prejuicios de los hablantes (estereotipos, procesamiento de la información, características de la personalidad, expectativa sociológica); b) las características del habla, del mensaje (acento, dialecto, elementos paralingüísticos); c) las intenciones de los interlocutores.

En suma, en situaciones pragmáticas y de interacción natural entre pares y con foráneos la actitud lingüística hacia la lengua originaria de los adultos y mayores adultos es medianamente positiva desde la dimensión afectiva, mientras que desde la dimensión cognoscitiva y sociocultural es negativa, especialmente entre los jóvenes.

Trudell (1995) señala que existe un fuerte vínculo sentimental y en menor medida instrumental con la lengua originaria, debido a que posibilita procesos de interacción social, cultural y económica;

Por ello, en el presente trabajo se considera la necesidad de implementar una política y planificación lingüística en la que previamente se contemple un diagnóstico actualizado que involucre aspectos educativos formales e informales de los grupos indígenas y no indígenas, sobre todo, respecto al conocimiento de la realidad lingüístico-cultural del país y la importancia de ésta en la configuración sociolingüística de la Amazonía; del mismo modo, aspectos sociales, culturales, ideológicos, legales, etc. que contribuyan en el fortalecimiento de la autoestima del individuo como persona, como depositario de una tradición, de una lengua, de una cultura.

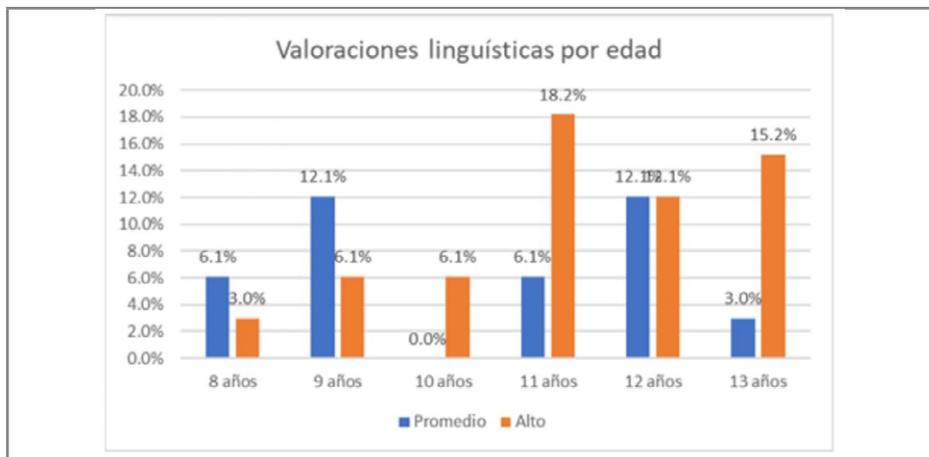


Fig. 1 . Valoraciones lingüísticas por edad

Observamos que son los estudiantes de 11 y 13 años los que más valoran su lengua

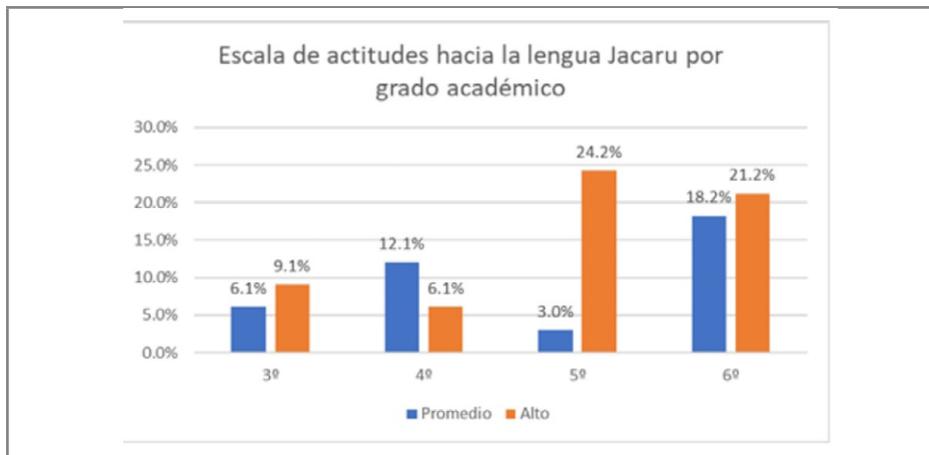


Fig. 2. Escala de actitudes hacia la lengua Jaqaru por grado académico

Observamos que son los estudiantes de 5to y 6to grado son los que más valoran su lengua.

			Valoración lingüística	Escala de actitudes hacia la lengua Jacaru
Rho de Spearman	Valoración lingüística	Coefficiente de correlación	1,000	,840**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	33	33
Escala de actitudes hacia la lengua Jacaru	Escala de actitudes hacia la lengua Jacaru	Coefficiente de correlación	,840**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	33	33

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

Tabla 1 : Prueba de hipótesis

Se contrasta la hipótesis general donde se manifiesta que si Existe relación significativa entre la valoración lingüística y las actitudes hacia la lengua Jaqaru en niños de Educación primaria de la IE Tupe 2020.

Después de la aplicación de la prueba de hipótesis, encontramos una correlación positiva fuerte.

## Conclusiones

Las actitudes hacia la lengua Jaqaru en niños y niñas de Educación Primaria de la Institución Educativa Estatal del distrito de Tupe, son positivas, predominando la aceptación.

No existe diferencia significativa de frecuencias en la prueba sobre la dimensión cognitiva en niños de primaria del distrito de Tupe lo que demuestra que los estudiantes poseen conocimientos y creencias similares de la Lengua Jaqaru.

No existe diferencia significativa de frecuencias en la prueba sobre la dimensión afectiva en niños de primaria del distrito de Tupe lo que indica que los estudiantes demuestran sentimientos favorables respecto a la lengua Jaqaru.

No existe diferencia significativa de frecuencias en la prueba sobre la dimensión conductual en niños de primaria del distrito de Tupe lo que señala que las tendencias de comportamiento de aceptación hacia la lengua Jaqaru.

## Referencias

Bautista, D. (2010). *Mark Qillqa Tupe. Estudio Histórico-Cultural de Marka-Tupe. Pueblo de Habla Jaqaru Año 750 d.C. - 2010*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

- Benet-Martínez, V. y Haritatos, J. (2005). Bicultural identity integration (BII): components and psychosocial antecedents. *Journal of personality*, 73/4, 1015-1050. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00337.x>
- Cerrón, R. (1998). *Examen de la teoría aimarista de Uhle*. En: *Max Uhle y el Perú antiguo*. Peter Kaulicke editor. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Fasold, R. (1996). *La sociolingüística de la sociedad: Introducción a la sociolingüística*. Isor libros.
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford University Press.
- Guil, M. (2005). Escala Mixta Likert-Thurstone. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*. 5, 81-95.
- Hardman, M. (1983). *Jaqaru – Compendio de estructura fonológica y morfológica, primera edición*. Edit. Instituto de estudios peruanos (IEP).
- Hardman, M. (2004). *¿De Dónde vino el Jaqaru?*, Tercera edición. Tupinachaka.
- Labov, W. (1983). Modelos sociolingüísticos. Cátedra.
- Limo, A. y Salcedo, D. (2006). *Contacto de lenguas: Una aproximación al caso del Perú y del español andino*. En P. Córdova (Ed.), *¿Cambio o muerte de las lenguas? Reflexiones sobre la diversidad lingüística, social y cultural del Perú*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

- Londoño, D. (2003). *El significado de resistencia cultural*. Recuperado de: [base.d-ph.info/en/fiches/premierdph/fiche-premierdph-6479.html](http://base.d-ph.info/en/fiches/premierdph/fiche-premierdph-6479.html)
- Marvin, H. (2011). *Antropología cultural, Tercera edición*. Alianza Editorial.
- Martin, J. & White, P. (2005). *The language of evaluation, appraisal in English*. Londres/Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Matos, J. (1956). *Yauyos, Tupe y el Idioma Kauke, Cuarta Edición*. Lima: Instituto de Etnología y Arqueología. *Publicación 12*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Ministerio de Cultura (2017). *Base de datos de pueblos indígenas u originarios*. Recuperado de <https://bdpi.cultura.gob.pe/pueblos/jaqaru>
- Maugh, T. (2007). *One language Disappears Every 14 Days. Third Edition*. Pantheon.
- Pozzi-Escot I. (1991). *Ideas y planteamientos propuestos en el desarrollo y debate de la educación bilingüe en el país*. Recuperado de: [https://centrode recursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Ideas\\_y\\_planteamientos\\_propuestos\\_educacionbiligue.pdf](https://centrode recursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Ideas_y_planteamientos_propuestos_educacionbiligue.pdf)
- Triandis, C. (1974). *Actitudes y cambio de Actitudes, Séptima Edición*. Edit. Mc. Graw Hill.

# AUTOPERCEPCIÓN DE BELLEZA FÍSICA Y SU INFLUENCIA EN LA PERSONALIDAD

SELF-PERCEPTION OF PHYSICAL BEAUTY  
AND ITS INFLUENCE ON PERSONALITY

Rolly Guillermo Rivas Huaman<sup>1</sup>

## Abstract

Beauty is inherent to the human being, whether in what it observes, in what it can produce or in what it can reflect in the sight of other people. Beauty has always had an influence on man's behavior. Philosophy could not be alien to it and through various exponents it tries to answer what beauty is and what beauty can generate in man. Psychology, on the other hand, tries to explain through its representatives what personality is: how it is formed, what factors influence it. The self-perception of physical beauty acquires a leading role in the personality, or in any case, it can remain in the background. This essay aims to explain the self-perception of physical beauty and its relationship with personality. To do this, a brief journey through history is made, considering the philosophical and psychological foundations with respect to beauty and personality. The conclusion is: if the self-perception of physical beauty is overly empowered or it is scarce, in the process of building the personality, they can awaken psychologi-

---

<sup>1</sup> Pronabec - Ministerio de Educación de Perú guillermorivash500@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-3635-0371>

cal disorders. Therefore, the importance of a balanced and comprehensive education is considered, stimulating the self-perception of inner beauty, prevailing over the self-perception of physical beauty, in the training of people, to avoid future psychological ills related to the self-perception of physical beauty.

**Key words:** Physical beauty, personality, psychological disorders

## Resumen

La belleza es inherente al ser humano, ya sea en lo que observe, en lo que pueda producir o en lo que pueda reflejar a la vista de otras personas. Desde siempre, la belleza tuvo influencia en las conductas del hombre. La filosofía no pudo ser ajena a ella y a través de diversos exponentes intenta responder lo que es la belleza y lo que puede generar la belleza en el hombre. La psicología por otro lado, intenta explicar a través de sus representantes lo que es la personalidad: como se forma, que factores influyen. La autopercepción de belleza física adquiere un rol protagónico en la personalidad, o en todo caso, puede quedar en un segundo plano. En el presente ensayo se pretende explicar la autopercepción de belleza física y su relación con la personalidad. Para ello, se hace un breve recorrido a través de la historia, considerando los fundamentos filosóficos y psicológicos con respecto a la belleza y personalidad. La conclusión es: si la autopercepción de belleza física es empoderada exageradamente o es escasa, en el proceso de construcción de la personalidad, pueden despertar trastornos psicológicos. Por ello, se considera la importancia de una educación equilibrada e integral, estimulando a la autopercepción de belleza interior, prevaleciendo sobre la autopercepción de belleza física, en la formación de las personas, para evitar futuros males psicológicos relacionados a la autopercepción de belleza física.

**Palabras claves:** belleza física, personalidad, trastornos psicológicos.

## Introducción

Hoy en día la belleza física estética y corporal es frecuentemente buscada y deseada por los adolescentes, jóvenes y adultos de nuestra sociedad, a tal punto que están dispuestos a lo que fuera, sometiéndose a operaciones, cirugías estéticas, etc, con tal de conseguir “belleza”. Esta situación inevitablemente termina afectando a muchas personas quienes consideran “no tener belleza” o “tener demasiada belleza”; de manera frecuente son adolescentes, jóvenes y en menor porcentaje en adultos, quienes manifiestan indicadores de trastornos de personalidad o en otros casos depresión y ansiedad. Justamente este es el eje central del presente ensayo, al intentar responder si realmente la belleza física que una persona asume tener o no, influye en la formación de su personalidad.

Para una mejor concepción de la belleza, se va a considerar a la filosofía que de hecho tiene mucho que decir sobre lo que es belleza. Monar (2009) hace un recorrido desde Platón, quien afirmó que la belleza existe, pero lejos de nuestro mundo real y perceptivo, sólo podemos llegar a ella a través de la idea del mundo suprasensible, lejano entonces, y no de fácil acceso; a su vez encontramos a Aristóteles, quien más bien refiere que la belleza si existe en nuestro mundo real y que es el reflejo de la esencia de las cosas, es decir, podemos percibirla a través de los sentidos. Luego aparece Descartes, quien se aleja de lo sensible, afirmando que los sentidos pueden ser engañosos y que más bien podemos llegar a la belleza por medio de la razón. Por otro lado, surge el empirismo que manifiesta que la belleza es solo la débil imagen de algo, y hay que volver a experimentar el suceso para no perder la imagen de los objetos, esto indica entonces que, la belleza es solo un momento de la experiencia del hombre con el mundo sensible. Después tenemos a Kant, quien refiere que la belleza parte de la realidad sensible pero a su vez es creada por la razón, es decir, la belleza

es la máxima afirmación de la razón sobre la realidad. Por último tenemos a Hegel quien propone dos tipos de belleza: la belleza artística y la belleza natural, llegando a afirmar que la belleza artística es cuantitativamente superior a la belleza natural que es inconsciente, pues el primero surge desde el espíritu, y todo lo que surge desde el espíritu es verdad. Las propuestas en este ensayo encuentran su base filosófica en las afirmaciones de Hegel y como sustento teórico las teorías psicológicas sobre la personalidad. La finalidad científica del presente artículo es contribuir al área de psicología clínica, específicamente a la que se encarga del estudio de los trastornos de autopercepción física como son la anorexia, bulimia y sus derivados, asimismo trastornos como ansiedad y depresión, fomentando el debate, ya que uno de los objetivos de la ciencia es generar más dudas, más preguntas, y con ello más conocimiento.

## Investigaciones científicas sobre la influencia de la autopercepción de belleza física

Sosa (2009) realiza un análisis sobre el pensamiento Michel Foucault, en referencia al cuerpo y la belleza física. El filósofo y psicólogo francés, refiere que ha ocurrido una mutación del término belleza hacia el plano físico, es decir, ahora la belleza se ha fusionado con el marketing, que ahora puede adquirirse, venderse o comprarse. Esto tiene mucha relación con un artículo de investigación en Brasil, Schlösser y Vizeu (2019) encontraron que los jóvenes universitarios de una determinada universidad perciben como referencia para valoración de la belleza a los medios de comunicación y las relaciones grupales, es decir, son los grupos influyentes en decidir quién es bello y quien no lo es. Otro trabajo en Tailandia, Yenchai y Sirisook (2017) reveló que las mujeres antes de someterse a una cirugía estética pronostican para su post operación emociones positivas e intensas de satisfacción y de confianza consigo mismas, sin embargo, sorprendentemente lo que se encontró fue que, en la realidad

fueron más fuertes las emociones de insatisfacción. Otro estudio de investigación de Boursier, Gioia y Griffiths (2020) refiere que el uso de redes sociales en donde se utiliza el selfie, puede potenciar el narcisismo en las personas que lo practican, pues ello dependerá de la aceptación de las personas que los observan, además de la aceptación o no de dichas imágenes, reforzando así, la preocupación constante de los jóvenes en la imagen que proyectan. En la misma línea, se halló otro trabajo de investigación cuasi experimental, Mills, Musto, Williams y Tiggemann (2018) cuya muestra son señoritas de pregrado, en donde se quiere conocer cuál es el efecto de tomarse fotos y publicarlas sin ningún retoque, el segundo grupo se toma fotos, lo retocan y luego lo publican, el tercer grupo es de control. Entre los resultados se halló que efectivamente si existen efectos nocivos como la ansiedad y el hecho de sentirse menos atractiva físicamente, en comparación con el grupo de control. Por otro lado, en otros trabajos de investigación, Caki y Solmaz (2013) hallaron que la belleza facial no es determinante en la selección de personal contratado, contrariamente a como se creería, sin embargo, este trabajo se realizó de forma simulada, queda en suspenso la pregunta: ¿en un contexto real serían los mismos resultados?

## Análisis interpretativo de personalidad sobre el pensamiento de Freud, Jung y Fromm

Sigmund Freud (2009) el padre del psicoanálisis nos explicaría que la personalidad se ve influenciada de la lucha constante entre el ELLO el YO y el SUPER YO. Al referirse al ELLO Freud, explicaba que es el lugar de la psique en donde se encuentran los instintos, que está regido por el principio del placer, es decir, constantemente está queriendo satisfacer sus deseos. El SUPER YO, ubicada en otro lugar de la psique tiene la función de reprimir y frenar los deseos e impulsos del ELLO, y que muchas veces pueden no ser aceptadas por la cultura y la sociedad donde se desarrolle el sujeto. El YO basado en la

percepción, se rige por el principio de la realidad, es decir le informa al ELLO que acciones podrían ser aceptadas y que acciones no podrían ser aceptadas por la sociedad. Entonces, el YO sería lo que puedo mostrar, lo que los demás ven en mí. En otras palabras, el equilibrio psíquico de los 3 va a reflejarse en las conductas y acciones de una persona. Sin embargo, Freud refiere: “Pero así como el jinete se ve obligado alguna vez a dejarse conducir a donde su cabalgadura quiere, también el YO se ve obligado en ocasiones a transformar en acción la voluntad del ELLO”. De aquí se entiende que algunas veces la voluntad del ELLO termina prevaleciendo, y esto se ve reflejado en las conductas inadecuadas o desadaptadas de las personas. Car Jung (2010) psicoanalista y padre de la psicología analítica, diría que la personalidad puede ser extravertida o introvertida y que existen ocho tipos psicológicos: el intelectual extravertido, el intelectual introvertido, el sensitivo extravertido, el sensitivo introvertido, el sensorial extrovertido, el sensorial introvertido, el intuitivo extravertido y el intuitivo introvertido; además refiere que, cada persona en lo más profundo del inconsciente lleva el inconsciente colectivo, que es un espacio donde se acumulan todas las experiencias humanas desde el principio y que se puede manifestar en deseos y anhelos, como por ejemplo la búsqueda de justicia, verdad, libertad, la perfección y la belleza. Más específicamente sobre la personalidad Jung afirmaba “Se habla continuamente de que hay que educar al niño para la personalidad. Por supuesto yo admiro este ideal educativo, pero ¿Quién educa para la personalidad?”. Lo que Carl Jung está diciendo es, que muchas veces los padres siguen siendo niños, y en esas circunstancias no están en condiciones para formar una verdadera personalidad en sus hijos, es decir, para Jung, una verdadera personalidad es aquella que no es influenciada por las masas. Giardini et al (2016) en referencia al libro de Erick Fromm DEL TENER AL SER, explican como el ser humano, en el contexto del capitalismo que actualmente vivimos, va dejando su libertad de lado, su esencia, a cambio de obtener

cosas materiales, satisfacciones extrínsecas, va creyendo los mensajes de necesidad que el marketing publicitario constantemente le inventa y le vende. En otras palabras, contextualizando, el marketing publicitario puede hacerme creer que puedo verme más bello(a), o incluso puedo alcanzar un mejor nivel de belleza física; entra entonces el ser humano en ese círculo vicioso de querer satisfacer cada cierto tiempo una nueva necesidad. Pero como explica Fromm, a cambio de eso, el hombre debe sacrificar su verdadera esencia de libertad, de lo que verdaderamente podría ser, para convertirse en esclavo de necesidades constantes por satisfacer.

## Contextualizando teorías psicológicas sobre autopercepción de belleza física

Giardini et al (2017) hacen un análisis sobre las propuestas de Albert Bandura, padre del aprendizaje vicario, quien explicaba que las conductas son aprendidas por medio de modelos, estos modelos a su vez pueden ser variados, siendo los padres los modelos más importantes. Bajo este concepto, entonces surge la pregunta ¿Quién le enseñó a un joven o señorita que no era bonito(a) o en el otro extremo quien le enseñó a una persona que era demasiado bonito(a)? Para intentar dar una respuesta a esto, Giardini et al (2017) afirma que John Watson, el padre del conductismo, nos respondería a través del condicionamiento clásico que el estímulo del entorno condiciona a una persona para sentirse bello(a) o no, es decir, el estímulo constante genera una respuesta un pensamiento aprendido, que se manifestará en conductas adecuadas o inadecuadas; en el mismo enfoque encontramos a Cueva y Rodríguez (2015) quienes refieren que Skinner, explicó a través del condicionamiento operante, que las conductas pueden ser aprendidas por el reforzamiento, es decir, en relación a nuestro tema, las personas pueden sentirse bonitos o no de acuerdo al reforzamiento recibido. Nuevamente Giardini et al (2017) refieren que Abraham

Maslow, con su enfoque humanista, plantearía con el enfoque de las necesidades, que al no haberse satisfecho la cuarta necesidad: de estima, o de sentirse querido o deseado, se pueden manifestar conductas de autoestima exagerada o de baja autoestima.

## Conclusiones

Evidentemente la percepción de belleza natural y física existe y es real a nuestros sentidos, tal como lo planteaba Aristóteles, no se puede negar lo evidente. En segundo lugar, hay que dejar en claro que la belleza física como lo propuso Hegel es natural e inconsciente, sin embargo, y aquí llegamos al punto más importante de este ensayo, cuando la belleza física es más estimulada que la belleza del espíritu, que si tiene significado, entonces se genera una situación de desborde, y solo es cuestión de tiempo para que se manifiesten trastornos psicológicos, trastornos de la personalidad e insatisfacción de la belleza personal, o también enfermedades como anorexia, bulimia, depresión, ansiedad entre otros. Dicho de otra forma: es la producción de belleza que sale del espíritu, la que se debe estimular y desarrollar en la formación de la personalidad, en comparación con la belleza física que también es importante porque es placer a nuestros sentidos, sin embargo no debe influenciar en la construcción de la personalidad.

El hecho de que una persona joven o adulta se sienta menos bonito(a) o quizá demasiado bonito(a), es un indicador de que la belleza natural y belleza física ha tomado el mayor protagonismo sobre la personalidad, en comparación de la belleza que sale del espíritu, que se manifiesta en carácter o creatividad por ejemplo; lo cual va generar trastornos psicológicos diversos, como sentirse poco bonito(a) evidenciado en síntomas depresivos, anorexia, bulimia, ansiedad, o por sentirse demasiado bonito(a), como el trastorno de personalidad narcisista, por ejemplo.

La formación y educación que los padres brindan a sus hijos, se convierte en fundamental y definitoria para evitar desequilibrios que desemboquen en trastornos psicológicos y mentales como consecuencia de su autopercepción de belleza. Es decir, es importante robustecer la autoestima de belleza física en el niño y adolescente o quizá adulto, se debe utilizar frases como: “te ves muy lindo(a)” “hoy estas muy hermoso(a)”, etc, pero mayor debe ser la importancia de cultivar la belleza interior o la belleza del espíritu que mencionaba Hegel. Por ejemplo, encontrar talentos, desarrollar habilidades, cultivar virtudes en el educando. Encontrar el equilibrio ideal entre la belleza física y la belleza del espíritu, debe ser tarea infaltable en la formación de la personalidad, que involucra lo mental, lo físico, social, lo emocional, lo espiritual y lo artístico. Se concluye entonces que, la autopercepción de belleza física en las personas no debe influir en la construcción de la personalidad, más bien, la personalidad debe ser influenciada del protagonismo de la belleza del espíritu o la belleza interior, que son el carácter y la creatividad.

## Referencias

- Boursier, V., Gioia, F., Griffiths, M. (2020) Selfie-engagement on social media: Pathological narcissism, positive expectation, and body objectification – Which is more influential? <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2020.100263>
- Caki, N. & Solmaz, B. (2013) The effects of facial beauty in personnel selection: a field work in retail sector. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 84 (2013) 1203 – 1206 Doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.728
- Cueva, R. & Rodríguez, L. (2015) *Psicología del aprendizaje*. Lima – Perú: Editorial San Marcos.

Giardini et al (2016) Erick Fromm. El divulgador de la psicología social. COMPRENDE LA PSICOLOGÍA. España: Editorial Salvat.

Giardini et al (2017) Albert Bandura. El cognitivismo social. COMPRENDE LA PSICOLOGÍA. España: Editorial Salvat.

Giardini et al (2017) Abraham Maslow. La teoría de las necesidades. COMPRENDE LA PSICOLOGÍA. España: Editorial Salvat.

Giardini et al (2017) John Broadus Watson. El padre del conductismo. COMPRENDE LA PSICOLOGÍA.

Freud, S. (2009) El yo y el ello y otros escritos de metapsicología. Biblioteca Freud. Alianza Editorial.

Jung, C. (2010) Sobre el desarrollo de la personalidad. Editorial Trotta.

Mills, J., Musto, S., Williams, L., Tiggemann, M. (2018) “Selfie” harm: Effects on mood and body image in young women. Jennifer. Body image n° 27 p 86- 92. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2018.08.007>

Monar, A. (2009) La belleza y la filosofía. Colección de la filosofía de la educación. N° 6 pp 181 – 188. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846107010>

Sosa, A. (2011) Análisis desde Michel Foucault referentes al cuerpo, la belleza física y el consumo. Revista de la universidad Bolivariana vol. 10 n° 28. Chile.

Schlösser, A. & Vizeu, B. (2019) Percepción sobre belleza física de estudiantes del área de exactas y tecnológicas. Revista de Psicología IMED vol. 11 n° 2 p 79 – 95. DOI: <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i2.3281>

Yenchai, D. & Sirisook, V. (2017) Affective forecasting for cosmetic surgery of Thai women: A qualitative study. Kasetsart Journal of Social Sciences (2018), <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2017.12.026>

# LAS COMPETENCIAS BLANDAS EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI

SOFT SKILLS IN THE XXI CENTURY'S SOCIETY

María Mercedes Ramírez Franco<sup>1</sup>

## Abstract

The article has been titled: Soft Skills in the 21<sup>st</sup> Century, in which the importance of knowing and developing the soft skills in a conjunctural like present the Covid19 pandemic has manifested itself, which has forced both the governments as well as citizens to change their attitude regarding daily behavior and thus mitigate the effect of the pandemic situation in different societies. Being the most important the influence of soft skills in the pandemic situation and as the development of a more sensitive behavior, could provide solutions to improve the current conditions of human interaction.

**Keywords:** Skills soft, Society, XXI Century.

## Resumen

El artículo se ha titulado: Las Competencias Blandas en el siglo XXI, en el cual se aborda la importancia de conocer y desarrollar las competencias blandas

---

<sup>1</sup> Coordinadora de la Línea de investigación en Competencias Blandas: Centro Universitario del Mar de Cortés, Sinaloa, México.

en un momento coyuntural como el presente, en el que se ha manifestado la pandemia del Covid 19, lo que ha obligado tanto a los gobiernos como a la ciudadanía a cambiar de actitud, con respecto al comportamiento cotidiano y así mitigar el efecto de la situación pandémica en las distintas sociedades. Siendo lo más resaltante la influencia de las competencias blandas en la situación pandémica y como el desarrollo de un comportamiento más sensible podría aportar soluciones para mejorar las condiciones actuales de interacción humana.

**Palabras clave:** Competencias blandas, sociedad, siglo XXI.

## Introducción

Iniciar la disertación sobre el tema de las competencias, representa ahondar en el análisis de una perspectiva compleja y a la vez enriquecedora por la variedad de los matices que significa comprender y transmitir una definición del término competencias, acorde con las condiciones actuales manifiestas en la versatilidad del siglo XXI.

El interés por introducir el tema de las competencias en este evento, aun cuando es muy conocido y practicado, se debe a la importancia de resaltar la versatilidad del término especialmente en el contexto del siglo XXI, ya que las competencias se adaptan a las condiciones específicas de las personas e incluso de las organizaciones y del entorno en el que se manifiestan.

Por lo tanto, cuando se habla de competencias la finalidad es unir el término competencias a el adjetivo calificativo blandas, esto hace referencia al tipo de competencias que se asocian a las capacidades humanas de índole emocional y axiológico, lo que convierte al ser humano en una persona capaz de aprovechar estas habilidades para optimizar su desempeño en un entorno determinado y que son especialmente importantes en esta convulsionada época.

Siendo el siglo XXI una centuria que desde sus inicios ha mostrado tendencias hacia la complejidad, la diversidad, las contradicciones, la incertidumbre, entre otros aspectos que lo caracterizan, es importante resaltar la importancia del desarrollo de las competencias blandas en el desempeño humano, especialmente en lo que respecta a aspectos tan importantes como la educación y la ciudadanía.

Específicamente, se puede señalar el caso de la pandemia del coronavirus, la cual ha afectado en forma profunda las estructuras sociales, económicas, políticas, hospitalarias, turísticas, culturales hasta las más íntimas como las familiares, personales e individuales.

Por lo tanto, el conocimiento de las competencias blandas bajo el contexto del siglo XXI, intenta aportar ideas para la elaboración de propuestas o iniciativas que permitan generar formas de actuación humana más identificadas con las condiciones actuales de convivencia, que requieren mayor conexión con la empatía, la solidaridad, la comprensión, entre otros aspectos asociados a las precitadas competencias.

Asociado a lo anterior, es importante resaltar que este artículo ha sido inspirado por el trabajo de investigación que lo antecede, la tesis doctoral denominada Las Competencias Socioemocionales un sentido para el desarrollo de la Cultura de la Sensibilidad en la Educación Universitaria, como parte de la carga académica correspondiente al Doctorado en Educación Basada en Competencias realizado en el Centro Universitario del Mar de Cortés en Sinaloa, México.

Para lograr esta investigación, se ha utilizado el paradigma mixto combinando las perspectivas investigativas cualitativa y cuantitativa a la referida tesis doctoral, en cuyo proceso se ha aplicado el estudio de casos como parte de la investigación de campo realizada en el Instituto de Estudios Latinoamericanos

y del Caribe de la Universidad del Sur de la Florida en la ciudad de Tampa, Estados Unidos de Norteamérica.

Para esta investigación de campo realizada bajo el desempeño del talento humano del Instituto de Estudios Latinoamericanos y del Caribe de la Universidad del Sur de la Florida, se utilizaron las técnicas de investigación siguientes: la entrevista a profundidad, la observación y la revisión documental y bibliográfica y para materializar estas técnicas, se aplicaron los siguientes instrumentos de investigación: para la entrevista a profundidad, el cuestionario y para la observación, la escala de apreciación.

En el diseño de estos instrumentos de investigación, se refleja el camino recorrido para la materialización del paradigma mixto, ya que dichos instrumentos han sido diseñados con una combinación de preguntas abiertas, cerradas y de selección múltiple y para finalizar se utilizó el software atlas.ti como mecanismo de análisis e interpretación de datos, el cual permitió analizar en forma diversa los datos arrojados por los instrumentos de investigación implementados.

## Las Competencias, un asunto de actualidad

Conocer el significado del término competencias requiere la comunicación con diversos autores que coadyuven a formar una definición aplicada a la realidad actual, es decir que pueda adherirse a la naturaleza de las condiciones de vida que afectan el comportamiento humano desde sus entornos interno y externo, en consecuencia se solicita la participación de siguiente autor “Las competencias como procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades, aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser, saber conocer y saber hacer.” (Tobón, 2005, p.49)

Estos tres aspectos del concepto de competencias, son esenciales para iniciar esta disertación, porque establecen primariamente la variedad de competencias que se derivan del término competencias, en primer lugar se tiene las competencias del saber ser, que son las protagonistas del tema que ocupa este artículo, ya que se asocian a las competencias blandas, porque son aquellas que se relacionan con el comportamiento emocional y axiológico de los seres humanos, sus acciones empáticas e identificadas consigo y con los demás.

En segundo lugar, se tienen las competencias del saber conocer, que hacen referencia a todo aquello que es producto del análisis, la comprensión, el entendimiento, es decir de las capacidades cognitivas de las personas para aprender y enseñar el conocimiento, obtenerlo y transformarlo.

En tercer lugar, están las competencias del saber hacer, que permiten mostrar lo conocido mediante la materialización en hechos de aquellas competencias adquiridas o mejoradas durante un ejercicio experiencial o de enseñanza aprendizaje formal.

El punto álgido en el desarrollo de este artículo, son las competencias blandas las cuales están asociadas a las competencias del saber ser, dentro de este contexto se aborda el concepto de las competencias del saber ser, para posteriormente contextualizar a las competencias blandas bajo las perspectivas del siglo XXI , en consecuencia las competencias del saber ser según la versión de la siguiente autora expresa lo siguiente “representa la expresión de las subyacencias de los seres humanos, manifestadas actitudinalmente por sus respuestas psicoemocionales a los estímulos organizacionales, tales como toma de decisiones, cambios, conflictos entre otros aspectos que afectan directa o indirectamente el desempeño de las personas” (Ramírez, 2018, p. 420)

Aunque esta definición se acerca más al ámbito organizacional, es de resaltar la importancia del aspecto emocional sobre las acciones humanas tales como

la toma de decisiones, el cambio y los conflictos, que son actividades que forman parte de la cotidianidad de las acciones humanas, lo que hace que las personas expresen sus tendencias materializadas en sus comportamientos.

Así se manifiesta que en las competencias del saber ser prevalecen los aspectos emocionales y axiológicos como parte fundamental del desempeño humano y este desempeño está adherido a el de las competencias del saber conocer y saber hacer, ya que las competencias del saber ser se manifiestan con el aspecto más subyacente del desempeño humano, las cuales son demostrables mediante sus conocimientos y sus acciones, manifestando las emociones mediante el autocontrol, el uso de un lenguaje adecuado y por supuesto la comunicación interpersonal.

Lo cual significa que las competencias del saber conocer y del saber hacer están acompañadas por las competencias del saber ser, porque la expresión de los conocimientos y de las habilidades prácticas, están soportadas por las competencias del saber ser, ya que las emociones y los valores están profundamente arraigados al desempeño cognitivo y práctico.

Por lo tanto, es muy importante desarrollar estas competencias para fortalecerlas, así como se hace con los estudios y el conocimiento o la realización de una actividad específica con el fin de demostrar el desempeño mediante el dominio de una habilidad determinada.

En virtud de esta descripción es de relevancia, tomar en cuenta la opinión del próximo autor sobre el significado de las competencias blandas, “Se entiende por habilidades blandas aquellas capacidades particulares que podrían mejorar el desempeño laboral, facilitar la movilidad interna, catapultar la carrera profesional y predecir el éxito laboral.” (Vera, 2019, p.56)

Bajo la perspectiva de este autor, se denominan habilidades blandas y no competencias, debido al nivel de especificidad con la que se configuran, es decir que las habilidades blandas son capacidades determinadas que se manifiestan en un comportamiento específico en el desempeño emocional y en valores.

Como lo manifiesta el autor Vera en el según el Ranking de habilidades blandas para los empleadores (Vera, 2019, p. 57) se encuentran las siguientes habilidades: honestidad, integridad, comunicación efectiva, trabajo en equipo, habilidades interpersonales, motivación, flexibilidad, adaptabilidad y pensamiento creativo.

Estas serían solo las habilidades, pero es importante destacar que para efectos del presente artículo, se habla de competencias blandas lo que implica que el desempeño de estas habilidades es mucho más complejo, diverso y comprometido con la realidad personal, familiar, organizacional o social que circunda el entorno de las personas que requieran el desarrollo de las competencias.

Por ejemplo, en cuanto a la habilidad flexibilidad y adaptabilidad, se pueden convertir en una competencia blanda, cuando las precitadas habilidades se deben desempeñar en un contexto determinado y requieran la conversión como competencias, lo que se deberá al contexto en el cual se deba realizar el proceso de cambio y en el que destaquen las habilidades de flexibilidad y adaptabilidad.

Es proceso de que una habilidad blanda específica se convierta en competencia blandas, es un ejercicio de adaptación y flexibilidad dentro de la complejidad, diversidad y cambio de evento determinado, las personas tienen la capacidad de ser flexibles y adaptarse a la situación dada, ya que, a estas habilidades blandas, también se les llama habilidades del siglo XXI, no porque no hayan existido en otrora, sino porque es en este siglo en el cual se les ha dado mayor notoriedad.

Por lo tanto, para ser aún más preciso con la conversión de las habilidades blandas en competencias blandas, se puede vincular a la explicación la situación pandémica actual que ha impactado de infinitas formas en el comportamiento humano, en unas personas ha resultado tener una influencia positiva, mientras que en otras personas ha resultado tener consecuencias negativas, pero en la mayoría ha sido un aprendizaje importante y sobre todo un cambio de actitud hacia la adaptación a la crisis del Covid 19, aunque es notoria en algunas personas la resistencia al cambio.

Entonces resulta de importancia que para efectos de las competencias blandas es relevante el desarrollo de habilidades que muestren un comportamiento flexible y adaptativo a las condiciones actuales, que permitan cambiar positivamente con respecto a la mitigación de la situación pandémica generada por el covid19.

Definición del concepto de Competencias Blandas y su vinculación con la situación pandémica en el Siglo XXI

Para continuar con la labor iniciada en el título de este artículo, es importante desarrollar un concepto de competencias blandas, como aporte al presente trabajo y como comprensión del sentido de estas competencias en la realidad actual.

En este sentido es importante destacar la versión del siguiente trabajo sobre los cuatro pilares de la educación “aprender a conocer para adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, participar y cooperar con los demás; aprender a ser, como proceso fundamental que condensa los tres anteriores.” (Crispín y Otros, 2012, p.11)

Se inicia esta sección, con esta perspectiva que expresa el carácter fundamental en cuanto al aprender a ser e incluso lo determina como el que condensa los tres anteriores, es decir de los cuatro pilares, los primeros tres el aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos están inmersos en el aprender a ser, ya que este último abarca a los anteriores.

Al mencionar estos cuatro pilares del proceso enseñanza/aprendizaje se ha tenido la intención de explicar aún más la importancia de las competencias blandas para de esa manera abordar la redacción de un concepto que contenga la suficiente información que lo adapte a la situación actual, como concepto innovador y preciso.

De allí también se desprende el interés de mostrar la relevancia de los aspectos asociados a las competencias blandas, tal como en el caso de los cuatro pilares, cuyo eje fundamental es el aprender a ser y aunado a ello la definición de competencias del saber ser y de habilidades blandas, todo esto con la finalidad de observar que son conceptos afines, más no idénticos; pero si altamente relacionados unos con otros, teniendo como puntos de encuentro o semejanza la dedicación directa hacia los aspectos emocionales y axiológicos como parte vital de su definición.

En consecuencia, se procede a elaborar el concepto de competencias blandas como aporte a este trabajo, siendo así Las Competencias Blandas son las capacidades axiológicas y emocionales desarrolladas por los seres humanos, que forman parte de su desempeño habitual y extraordinario y que acompañan a ese desempeño en los contextos de las competencias del saber conocer y saber hacer en los diversos roles de su vida.

Las competencias blandas están comprendidas por los aspectos emocionales, porque estos aspectos son parte natural del comportamiento humano y están conectados al aspecto axiológico, porque este último comprende las directrices

u orientaciones del comportamiento humano, es decir las emociones representan el sentir y los valores, la estructura de ideas y percepciones sobre el mundo que rodea a las personas.

Esta apreciación se puede ejemplificar tomando en cuenta los aspectos descritos anteriormente sobre la flexibilidad, la adaptabilidad, estos aspectos expresados como habilidades blandas, formarían parte de los valores para la acción de las competencias blandas y el entusiasmo podría ser la expresión emocional que abarcaría el desarrollo de una competencia blanda específica.

Por ejemplo, si se trata de diseñar competencias para abordar situaciones problemáticas actuales tales como la situación pandémica del Covid 19 y utilizando las competencias blandas precitadas en el anterior párrafo tales como la flexibilidad y la adaptabilidad, se podría redactar la siguiente competencia blanda, con el fin mejorar el comportamiento de las personas ante la emergencia que ha suscitado la pandemia, dicha competencia se presenta a continuación:

Estimular la comprensión y la empatía en la ciudadanía sobre la problemática de la pandemia del covid19, mediante el conocimiento de los modos de contagio y las formas de propagación que implican tomar conciencia de las condiciones de vulnerabilidad de la población ante el hecho pandémico.

Desarrollar comportamientos relacionados con la adaptabilidad en las condiciones de vida que ameritan mitigar el contagio por Covid 19, tales como protección física mediante el uso de tapabocas y el distanciamiento social, evitando las aglomeraciones de personas especialmente en sitios públicos.

Motivar a la ciudadanía sobre las posibilidades reales de contagio, con el fin de concientizarlos sobre su vulnerabilidad, y a la vez sensibilizarlos con el fin de desarrollar valores como la pertinencia hacia la situación dada y la pertenencia de que la situación puede ser abordada en forma positiva y en consecuencia cambiada.

Mediante la redacción de estas tres competencias generales, se ha intentado generar un comportamiento que permita sensibilizarse ante una situación pandémica que ha afectado a una cantidad importante de personas, lo que debe indicar que es necesario conectarse con las competencias blandas, es decir no solo hablar de ellas y conocerlas, sino ponerlas en práctica, materializarlas en los contextos reales como parte de la vida cotidiana, con el fin de mejorar las condiciones de vida, ya que la pandemia ha afectado la mayor parte de la sociedad desde sus ámbitos personal y familiar, pasando por supuesto por la economía, la política, la educación y evidentemente la salud de la ciudadanía.

De estas tres competencias a desarrollar, la primera competencia es la que permite propulsar un comportamiento sensible ante el hecho pandémico, porque primero se debe sensibilizar, mediante la comprensión de la situación pandémica empatizando con las personas que han estado en esa situación, pero sobre todo entender y poner en práctica la importancia de que una persona infectada, puede afectar a otros y estos a otros, por lo tanto es perentorio que el ciudadano se responsabilice de sí mismo y en consecuencia de los demás.

Por lo tanto las competencias blandas subyacen en las acciones que se deben tomar y de allí su importancia, que para materializarla primero la persona se debe identificar con la situación dada, saber que puede ser afectada por ella y a su vez afectar a otras personas y así generar una serie de comportamientos que involucren la adaptabilidad a la realidad circundante para mejorarla o resolverla optimizando recursos económicos, tecnológicos, sanitarios, educativos, entre otros y evidentemente del talento humano.

En consecuencia, es importante destacar que la formación en competencias blandas forma una parte esencial de lo que significa aprenderlas, enseñarlas y ponerlas en práctica, en virtud de esta idea, se expresa lo siguiente “Para tener éxito en un entorno de trabajo globalizado y diverso, los estudiantes deben

desarrollar las relaciones humanas, la autogestión y habilidades de eficacia en el lugar de trabajo” (Tito y Serrano, 2016, p.6)

De aquí se desprende la relevancia de las competencias blandas en el siglo XXI, en que se han hecho necesarias como base fundamental para obtener un mejor desempeño de las competencias del saber conocer y saber hacer, ya que esto lo exige el trabajo globalizado y diverso y la situación pandémica se ha convertido en un problema globalizado porque ha afectado no solo a las personas, sino a los contextos en los cuales se desenvuelven, cambiando las formas de trabajo de presencial a distancia por ejemplo, lo que ha permitido el uso más frecuente de la tecnología.

Los entornos de trabajo se han transformado porque se requiere de un nuevo comportamiento que incluye el distanciamiento social, el uso de tapa bocas y la higiene personal constante, además de la higiene de los lugares de trabajo para mitigar la multiplicación del virus, pero el aspecto mas importante es que las personas entiendan la importancia de colaborar desde el desarrollo de sus competencias blandas.

La pandemia se ha convertido en una. perspectiva distinta de ver la realidad y enfocarse en nuevas formas de acceder a ella, tales como realzar las relaciones humanas, mejorándolas, autogestionarse especialmente desde los aspectos emocional y axiológico para que, desde las competencias blandas, se desarrollen otras competencias tales como las resilientes, muy oportunas para obtener mejores condiciones de coexistencia durante el proceso pandémico.

## Conclusiones

1. La naturaleza compleja del tema de las competencias representa una condición importante que permea en diferentes aspectos de la vida, es decir que las competencias al ser adquiridas en un área específica incitan el desarrollo de otras competencias como forma de ampliar su espectro de acción.
2. Las competencias son dinámicas y adaptables a las circunstancias, por lo tanto, pueden cambiar según las necesidades del momento, porque las competencias no son estáticas dada la naturaleza humana al cambio, por lo tanto, su dinamicidad es clave para el correcto ejercicio de las competencias.
3. Las competencias poseen una condición de transversalidad, lo que significa que abordan múltiples temas tales como la salud, sometida por la pandemia del Covid 19, lo que significa que otras competencias han sido originadas durante esta nueva forma de coexistir entre los seres humanos.
4. Las competencias blandas, derivadas del concepto general de competencias permiten ser transversales ante los temas manifiestos durante en el siglo XXI, especialmente el de la pandemia del Covid 19, porque al intentar mirar el efecto pandémico desde una óptica humana y sensibilizada, permite aflorar habilidades necesarias para la acción recíproca de cuidado mutuo, dándole un sentido de responsabilidad y reciprocidad a la situación.
5. Las emociones y los valores al ser los componentes principales de las competencias blandas son representativos de las acciones humanas, los valores como directrices de acción y las emociones como

manifestaciones del sentir de las personas sobre un hecho determinado que afecta positiva o negativamente, para el caso de la crisis pandémica del Covid 19, estos aspectos son fundamentales porque ambos permiten identificarse con el problema y así conocerlo para abordarlo y solucionarlo.

6. Bajo el contexto anterior se visualizan las tres competencias, es decir desde las subyacencias surgen las competencias blandas a través de las emociones y los valores, identificándose con la situación dada, sensibilizándose para accionar la motivación y así ejercer tanto el conocimiento como los hechos para la solución efectiva de una problemática como el Covid 19.

7. Una vez que ha empatizado con la situación, se accede a tomar decisiones porque se conoce que es necesario resolver en forma óptima el problema abordado desde los aspectos de las competencias blandas y las competencias del saber conocer, por lo tanto es necesario materializar lo sentido y conocido a través de los hechos, que para el caso que ocupa en este artículo significa mitigar los efectos del Covid 19 y adaptarse a las nuevas condiciones de vida, así resaltan las competencias del saber hacer, expresadas en un comportamiento diferente y efectivo ante la situación dada.

8. Como consecuencia del aprovechamiento de las competencias blandas en siglo XXI, se destaca el desarrollo de competencias que aborden la resiliencia, siendo este un tema muy interesante para desarrollar en un próximo trabajo.

## Referencias

- Crispín, M. (2012) *Guía del Docente para el Desarrollo de Competencias*. Programa de Formación de Académicos, Dirección de Servicios para la formación integral, Universidad Iberoamericana. México.
- Ramírez, M. (2018) *Las Competencias del Saber Ser, fuentes para la interpretación del Clima Organizacional. La empresa comunica: protocolo y lenguaje organizacional*. Biblioteca de Educación, Herramientas Universitarias. Editorial Gedisa. España.
- Tito, M. y Serrano, B. (2016) *Desarrollo de Soft Skills, una alternativa a la escasez de talento humano*. Innova Research Journal, Vol. 1, número 12, p.p. 59-76
- Tobón, S. (2005) *Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ediciones Ecoe. Colombia.
- Vera, F. (2019) *Infusión de habilidades blandas en el currículo de educación superior: clave para el desarrollo del capital humano avanzado*. Red-DOLAC.

# CAPITAL PSICOLÓGICO Y SU RELACIÓN CON EL APOYO SOCIAL EN DOCENTES DE LA ZONA 7 DEL ECUADOR

PSYCHOLOGICAL CAPITAL AND ITS RELATIONSHIP WITH SOCIAL SUPPORT IN TEACHERS IN ZONE 7 OF ECUADOR

Marina R. Ramírez; David Ortega-Jimenez<sup>1</sup>

## Abstract

Psychological capital can be understood as a process of positive evolution of the human being that allows him to face labor demands and fundamentally important for educational institutions due to the multiple tasks that teachers develop. In this regard, Luthans and Youssef-Morgan (2017) mention that it is a state of positive psychological development of the human being, necessary to obtain skills that promote performance and competitiveness. A cross-correlational investigation was carried out, with an accessibility sample of 100 teachers from southern Ecuador. The instruments used were an Ad hoc Survey of socio-demographic and labor variables, Psychological Capital Questionnaire (PCQ). Regarding the issue of identified relationships, it is evident how the relationship with the social support of colleagues with hope means, in the same way, social support from colleagues and resilience, with regard to social support from supervisors there is a significant relationship only hope.

<sup>1</sup> Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador) mrramirez@utpl.edu.ec, dmortega1@utpl.edu.ec

These results indicate that psychological capital is an important and protective factor, especially hope and resilience, and the favorable perception of social support, especially from colleagues and superiors, are variables that allow generating a better organizational climate and are fundamental for educational organizations.

**Keywords:** Psychological Capital, Social support from superiors, Social support from colleagues, Teachers, hope.

## Resumen

El capital psicológico puede ser entendido como un proceso de evolución positiva del ser humano que le permite hacer frente a las demandas laborales y fundamentalmente importante para las instituciones educativas por las múltiples tareas que desarrollan los docentes. Al respecto Luthans y Youssef-Morgan (2017) mencionan que es un estado de desarrollo psicológico positivo del ser humano, necesario para obtener destrezas que impulsen el rendimiento y la competitividad. Se llevó a cabo una investigación transversal-correlacional, con una muestra de accesibilidad de 100 docentes del sur de Ecuador. Los instrumentos utilizados fueron una Encuesta Ad hoc de variables sociodemográficas y laborales, Psychological Capital Questionnaire (PCQ) En lo que respecta al tema de las relaciones identificadas se evidencia como significa la relación con el apoyo social de los colegas con esperanza, de la misma forma, apoyo social de los colegas y resiliencia, en lo que respecta al apoyo social de los supervisores existe una relación significativa únicamente esperanza. Estos resultados indican que el capital psicológico es un factor importante y protector especialmente esperanza y resiliencia y la percepción favorable del apoyo social especialmente de los colegas y superiores son variables que permiten generar un mejor clima organizacional y fundamentales para las organizaciones educativas.

**Palabras clave:** Capital psicológico, Apoyo Social a los superiores, Apoyo social a los colegas, profesores, esperanza.

## Introducción

El capital psicológico según Luthans et al. (2007) es un estado que se compone por cuatro capacidades individuales (autoeficacia, optimismo, esperanza y resiliencia), por tanto, un individuo que desea obtener un desempeño eficaz en el ámbito laboral deberá incluir estas capacidades personales. Dicho estado se va ilustrando durante la evolución y crecimiento de un individuo es evaluable, y aplicable con la finalidad de mejorar el desempeño y productividad.

Existen tres panoramas en cuanto a la conceptualización de este constructo: la primera está enfocada a características personales que surgen de la relación entre la genética y el ambiente. Seguidamente, el capital psicológico es empleado para prevenir y prosperar el rendimiento individual. Finalmente, se ha determinado que el capital psicológico es una capacidad psicológica integral que incluye propiedades individuales, este estado mental es capaz de desarrollarse mediante procesos de intervención duraderos (He *et al.*, 2019).

Otras líneas de investigación relacionadas a la economía y a las finanzas se refieren al término de capital psicológico para indicar el valor que tienen los recursos humanos o, en otras palabras, para aludir al capital humano, lo mismo que sucede cuando se describen otras temáticas como el capital social, cultural e intelectual. Se da uso al término de “capital psicológico” al hablar de tendencias de motivación que usualmente un sujeto adquiere mediante edificaciones psicológicas positivas, tal es el caso de autoeficacia, optimismo, esperanza y resiliencia (Luthans *et al.*, 2007).

Si bien es cierto, el capital psicológico positivo se ha definido como aquel constructo que enfatiza lo productiva y eficaz que puede llegar a ser la vida de las personas, al reformar la capacidad que tiene para desenvolverse en el mundo laboral (Salles y d'Angelo, 2020).

El capital psicológico de los trabajadores comprende una esencia que anima y estimula a las personas a aproximarse de una u otra manera al éxito laboral, lo que lo diferencia de la personalidad, que posee rasgos, los cuales son estables y resistentes, no están abiertos a cambios (Dello y Stoykova, 2015; Ertosun *et al.*, 2015; Luthans *et al.*, 2006, 2008, 2010). Este constructo ha sido un paradigma que ha tomado relevancia actualmente para los países desarrollados, de manera especial, porque contribuye efectivamente en el ámbito organizacional (Mahfud *et al.*, 2019). Además, se ha propuesto que esta variable se ha usado efectivamente con el objetivo de enriquecer y regenerar la satisfacción en el lugar de trabajo, considerando que los resultados obtenidos de estudios previos han sido positivos en relación al desempeño laboral (He *et al.*, 2019).

En este sentido, el apoyo social es un aspecto fundamental en la salud de las personas, considerado un aspecto de la salud psicofísica ante los estresores laborales inevitables, al brindar al personal ayuda, pertenencia y estima. Está relacionado con el modo de hacer frente el estrés en situaciones específicas y con el grado de satisfacción laboral. Además, previene problemas físicos y mentales, cuando el trabajador se encuentra en situaciones de estrés, por lo que puede ayudar a los trabajadores a recuperar el bienestar emocional (Gandarillas *et al.*, 2014).

Al respecto, Posada y Díaz (2017) determinan que el apoyo social es una variable mediadora, que influye de manera positiva sobre los eventos estresantes. De igual modo, Noriega, Jiménez y Monterroza (2017) mencionan que es un proceso interactivo por medio del cual se puede recibir algún tipo de ayuda de un grupo o red social informal, íntima o de la sociedad, el cual tiene efectos

positivos en el bienestar y en la salud de la persona. Además, aumenta la autoestima, la tolerancia hacia el estrés y la capacidad de los trabajadores para enfrentarse y adaptarse a los sucesos estresantes, proporciona al trabajador sentido de pertenencia, estabilidad y control en su ambiente laboral (Chavarría & Barra, 2014).

Además, es un factor clave que influye en la salud del trabajador, previniendo factores de estrés psicosociales en el lugar de trabajo. Los beneficios del apoyo social en el medio laboral provienen de dos fuentes principales que son los colegas y la supervisión (Blanch, 2016). De manera análoga, la calidad de apoyo recibido de parte de amigos, compañeros de trabajo y familiares genera satisfacción en quien lo recibe, y se relaciona con el bienestar y la autoestima (Fiorilli et al., 2015)

Con referencia al apoyo de colegas, Chiaburu y Harrison (2008) mencionan que los trabajadores se identifican y se relacionan con sus colegas del mismo estatus laboral. Es decir, este tipo de apoyo hace referencia a la provisión de recursos hacia los trabajadores por medio de amistad, afecto positivo y conductas de ayuda en las tareas.

A este respecto, Rosario-Hernández y Millán (2014) añaden que es la percepción que tiene el trabajador sobre si sus colegas se interesan o se preocupan por su bienestar, si su opinión es tomada en cuenta para realizar trabajos en equipo y la inexistencia de problemas entre los mismos.

Por otro lado, el apoyo por parte de la supervisión está dado por la percepción que tienen los trabajadores en como sus superiores valoran sus contribuciones laborales, buscan ayudar o facilitar de alguna manera sus trabajos y se muestran interesados por su bienestar y su desarrollo dentro de la empresa (Rosario-Hernández y Millán, 2014).

De igual manera, Palomo-Vélez, Carrasco, Bastías, Méndez y Jiménez (2015) mencionan que está relacionado con la ayuda que proviene de los puestos superiores, lo cual tienen como fin ayudar a cumplir los objetivos personales del trabajador y que éste cumpla los objetivos de la empresa.

## Método

Se realizó un estudio transversal, descriptivo y correlacional. La muestra fue de accesibilidad-accidental, 100 docentes del sur de Ecuador cumplieron los criterios de elegibilidad. La investigación tuvo como objetivo general, examinar la relación el apoyo social y el capital psicológico (autoeficacia, optimismo, esperanza y resiliencia) en docentes.

Para participar en el estudio, los docentes debían: (a) ser titulado como docente en una institución de educación pública o privada, (b) tener como mínimo un año de experiencia laboral dentro de la institución, (c) estar en situación laboral activa, (d) dar su consentimiento informado para participar del estudio. Se excluyeron aquellos profesionales que se hallaban ausentes por cuestiones profesionales (ej., estancias en otros centros, realización de cursos) o no cumplimentar los instrumentos de evaluación en su totalidad.

El proceso de recolección de datos se realizó en forma individual y grupal en lápiz y papel durante los meses de octubre y noviembre del 2019 durante la jornada laboral de los participantes, con autorización de las autoridades de las instituciones, Todos los participantes dieron su consentimiento informado para participar en esta investigación. La participación fue voluntaria y gratuita, sin ningún incentivo económico o de otro tipo. El estudio se llevó a cabo de conformidad con la última revisión de la Declaración de Helsinki.

Con respecto a las características sociodemográficas de los participantes: el 54% fueron hombres, el promedio de edad fue 38.7 años, en su mayoría los participantes fueron de la etnia mestiza 90% y en su mayoría casados/unión libre 42%. Con

respecto a las características laborales, el 60% trabaja en instituciones públicas, la media de remuneración fue de 1330 USD, en cuanto a la experiencia laboral la media fue de 7.8 años, las horas laborales diarias de trabajo 8.4 y finalmente, en lo que respecta al tipo de trabajo el 80% mencionó tener contrato a tiempo completo.

Los instrumentos utilizados en el estudio fueron los siguientes:

#### Encuesta sociodemográfica y laboral Ad hoc

Cuestionario independiente y personalizado, contiene preguntas de opción múltiple y cerradas, se enfoca en obtener información de características socio-demográfica y laborales de los participantes como, sexo, edad, etnia, estado civil, tipo de institución en la que labora, tipo de trabajo, años de experiencia, horas diarias de trabajo, remuneración, entre otras.

#### Copenhagen Psychosocial Questionnaire (CoPsoQ-III).

El COPSOQ III compuesta por 29 ítems, tiene como objetivo recopilar información de los principales factores del entorno de trabajo psicosocial que pueden significar un riesgo para la seguridad del trabajador. Para las respuestas se utiliza una escala de Likert con 5 opciones de respuesta que van desde 0 (ninguna exposición al factor) y a 4 (total exposición al factor).

Están divididas en 8 dimensiones, en esta investigación únicamente trabajaremos con el apoyo social de los colegas; apoyo social de los supervisores.

En relaciones a las propiedades psicométricas se encontró una varianza de 62.2% y en la prueba de Esfericidad de Bartlett se obtuvo un  $p < 0,001$ . Además, el  $(\alpha)$  para sus escalas se encuentra entre .64 y .91, lo que indica un buen nivel de consistencia interna (Alvarado, Marchetti, Villalón, Hirmas, & Pastorino, 2009), para este trabajo el alfa de cronbach para apoyo social fue de .85

Psychological Capital Questionnaire [PCQ]; Luthans et al. (2007),

Este instrumento con sus siglas en inglés [PCQ] está compuesto por 24 reactivos que tienen como objetivo medir las cuatro dimensiones que componen al capital psicológico (autoeficacia, optimismo, esperanza y resiliencia). La forma de aplicación es individual y colectiva, en cuanto a las respuestas se utiliza una escala de Likert con seis opciones, que van desde 1 “muy en desacuerdo” y 6 “muy de acuerdo”, dejando el resto de puntuaciones intermedias para la frecuencia de aparición situadas entre estos dos extremos. Los 24 ítems están divididos en cuatro subescalas, cada una compuestas por 6 ítems: autoeficacia, mide la capacidad de la persona para asumir tareas desafiantes con el objetivo de tener éxito; esperanza, evalúa la perseverancia que tiene la persona para llegar a sus objetivos; optimismo, mide nivel que posee la persona para hacer expectativas positivas acerca del éxito en el futuro; finalmente, la resiliencia reporta la capacidad que tiene la persona para sobreponerse a eventos negativos (Luthans et al., 2007; Mahfud et al., 2020). El alfa de cronbach para esta investigación fue de .91

El análisis de datos se realizó utilizando el Paquete Estadístico para las ciencias sociales (SPSS), versión 21. El análisis descriptivo incluyó medias y desviaciones típicas para las variables cuantitativas, mientras que para las variables nominales se utilizaron frecuencias y porcentajes. Los datos se expresaron como frecuencias para las variables categóricas; y medias y desviaciones típicas para las variables continuas.

## Resultados

Se presentan los principales resultados de la investigación en relación a las dimensiones del capital psicológico.

**Tabla 1. Dimensiones del capital psicológico**

	M	DT	Max	Min
Autoeficacia	36.7	17.8	42	15
Optimismo	31.2	4.5	41	19
Esperanza	36.3	5.1	42	20
Resiliencia	33.0	4.8	42	18
Capital psicológico	137.2	23.2	305	82

En cuanto a la media más alta fue la dimensión de esperanza 36.7 con una desviación típica de 17.8, seguido de esperanza con 36.3 y la desviación típica de 5.1; después se presenta la resiliencia con una media de 33 ( $DT = 4.8$ ).

**Tabla 2 Percepción del apoyo social**

		Docentes	
		N	%
Apoyo social de los superiores	Bajo	10	10.0%
	Medio	20	20.0%
	Alto	70	70.0%
Apoyo social de los colegas	Bajo	20	20.0%
	Medio	20	20.0%
	Alto	60	60.0%

En lo que respecta al apoyo social brindado por los superiores se tiene una percepción positiva ya que en un nivel alto se encuentra en un 70%, en el nivel medio 20% y bajo el 10%, en lo referente al apoyo social los colegas se perciben que, 60 % de la muestra presenta altos niveles, 20% puntúan en un nivel medio, mientras que el 20% restante percibe bajos niveles.

**Tabla 3. Relación entre Capital Psicológico y Apoyo Social**

	Apoyo social superiores			Apoyo social colegas		
	r	p	n	r	p	n
Autoeficacia	.015	.874	100	.041	.659	100
Optimismo	-.062	.508	100	.156	.094	100
Esperanza	.233**	.020	100	.375**	.001	100
Resiliencia	.216	.120	100	.275*	.006	100
Capital Psicológico	.060	.525	100	.094	.116	100

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

En lo que respecta al tema de las relaciones identificadas se evidencia como significa la relación con el apoyo social de los colegas con esperanza,  $r(100) = .375$ ,  $p = < .0001$ , de la misma forma, apoyo social de los colegas y resiliencia,  $r(100) = .275$ ,  $p = .006$ , en lo que respecta al apoyo social de los supervisores existe una relación significativa únicamente esperanza  $r(100) = .233$ ,  $p = .020$ . Sin embargo, las otras dimensiones no se identifica correlaciones significativas.

## Discusión

Nuestro trabajo ha tenido como objetivo conocer en primera instancia lo que se refiere a la percepción del apoyo social al respecto la percepción de apoyo social de los colegas, el 70% de la muestra presenta altos niveles, 20% niveles medios y el 10 % percibe niveles bajos de esta variable, se encontró similitud con los resultados en la investigación de Seijas (2018). La presencia de un mayor porcentaje en niveles altos en éste estudio realizado posiblemente se deba a que gran parte de la muestra se desempeña en las mismas condiciones laborales, por lo tanto, el sistema de apoyo social colegas puede ser parecido.

En cuanto a la percepción de apoyo social de los superiores, en los profesionales nacionales y extranjeros, el 60% puntúa en un rango alto, 20% en un nivel bajo y 20% en un nivel medio. A este respecto, se han encontrado datos parecidos en la investigación de Seijas (2018). En función a que gran parte de los participantes de éste estudio se situó en un nivel alto en este tipo de apoyo social, puede estar dada, por la percepción positiva que tienen acerca del apoyo brindado por parte de sus superiores para cumplir objetivos personales.

En lo referente al tema del capital psicológico se ha identificado que una de las dimensiones que obtuvo la media mayor de 36 tanto en la dimensión de autoeficacia y esperanza, sin embargo, las otras dos dimensiones indicaron datos no muy lejanos comparativamente optimismo 31.2 y resiliencia 33. Estudios previos (Ding *et al.*, 2015; Hashemi *et al.*, 2018; Tian *et al.*, 2020) indicaron las dimensiones obtuvieron una media similar a la investigación realizada.

En lo que respecta al tema de las relaciones identificadas se evidencia como significa la relación con el apoyo social de los colegas con esperanza, de la misma forma, apoyo social de los colegas, en lo que respecta al apoyo social de los supervisores existe una relación significativa únicamente esperanza, es por ello que nuestra evidencia concuerda con los resultados de otras investigaciones similares sobre el apoyo social y el capital psicológico en este contexto Carmona et al. (2019); Ortega & Salanova (2018).

Estos resultados nos permiten indicar que las instituciones educativas deben de trabajar en la psicología positiva en lo que respecta al ámbito del capital psicológico ya que permite mejorar el apoyo social, por tal motivo, como línea de investigaciones deben enfocarse en destacar la importancia del capital psicológico como un recurso para la eficacia y eficiencia de los trabajadores dentro del contexto laboral.

## Conclusiones

Los docentes presentan una percepción positiva en lo que respecta a las puntuaciones del apoyo social que se presenta tanto entre colegas como en superiores siendo un aspecto importante en el desarrollo del clima y cultura organizacional, de la misma forma obtuvieron un puntaje alto para el grado capital psicológico evidenciando así que poseen un alto nivel en las diferentes dimensiones, especialmente en la esperanza y autoeficacia.

Estos resultados indican que el capital psicológico es un factor importante y protector especialmente esperanza y resiliencia y la percepción favorable del apoyo social especialmente de los colegas y superiores son variables que permiten generar un mejor clima organizacional y fundamentales para las organizaciones educativas

## Referencias:

- Alvarado , R., Marchetti, N., Villalón , M., Hirmas, M., & Pastorino , M. S. (2009). Adaptación y análisis psicométrico de un cuestionario para evaluar riesgos psicosociales en el trabajo en Chile: version media del CoPsoQ. *Revista Chilena de Salud Pública*, 13(1), 7-16.
- Blanch, A. (2016). Social support as a mediator between job control and psychological strain. *Social Science & Medicine*, 157, 148-155. doi:10.1016/j.socscimed.2016.04.007
- Carmona–Halty, M., Salanova, M., Llorens, S. & Schaufeli, W. B. (2018). How Psychological Capital Mediates Between Study–Related Positive Emotions and Academic Performance. *Journal of Happiness Studies*, 20(2), 605-617. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9963-5>
- Chavarría, M. P., & Barra, E. (2014). Satisfacción vital en adolescentes: Relación con la autoeficacia y el apoyo social percibido. *Terapia psicológica*, 32(1), 41-46. doi:10.4067/S0718-48082014000100004
- Chiaburu, D., & Harrison, D. (2008). Do peers make the place? Conceptual synthesis and meta-analysis of coworker effects on perceptions, attitudes, OCBs, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 93(5), 1082-1103.
- Dello Russo, S., y Stoykova, P. (2015). Psychological capital intervention (PCI): A replication and extension. *Human Resource Development Quarterly*, 26(3), 329-347. doi.org/10.1002/hrdq.21212

- Ding, Y., Yang, Y., Yang, X., Zhang, T., Qiu, X., He, X., Wang, W., Wang, L., y Sui, H. (2015). The Mediating Role of Coping Style in the Relationship between Psychological Capital and Burnout among Chinese Nurses. *PloS one*, 10(4), 1-14. doi.org/10.1371/journal.pone.0122128
- Ertosun, O. Z., Erdil, O., Deniz, N., y Alpkın, L. (2015). Positive psychological capital development: A field study by the Solomon four-group design. *International Business Research*, 8(10), 102-111.
- Fiorilli, C., Gabola, P., Pepe, A., Meyland, N., Curchod-Ruedi, D., & Albanese, O. (2015). The effect of teachers' emotional intensity and social support on burnout syndrome. A comparison between Italy and Switzerland. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 65(6), 275-283. doi:10.1016/j.erap.2015.10.003
- Gandarillas, M., Vásquez, L., Márquez, H., Santamaría, E., Garaña, Ó., & Santibáñez, M. (2014). Satisfacción Laboral y Apoyo Social en trabajadores de un hospital de tercer nivel. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 60(234), 64-89. doi:10.4321/S0465-546X2014000100007
- Hashemi, S. E., Savadkouhi, S., Naami, A., y Beshlideh, K. (2018). Relationship between job stress and workplace incivility regarding to the moderating role of psychological capital. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 20(2), 103-112.
- He, C., Jia, G., McCabe, B., Chen, Y., y Sun, J. (2019). Impact of psychological capital on construction worker safety behavior: communication competence as a mediator. *Journal of safety research*, 71, 231-241. doi.org/10.1016/j.jsr.2019.09.007

Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Norman, S. M., y Combs, G. J. (2006). Psychological capital development: Toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behavior*, 27(3), 387-393. doi.org/10.1002/job.373

Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., y Peterson, S. J. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 41-67. doi.org/10.1002/hrdq.20034

Luthans, F., Avey, J. B., y Patera, J. L. (2008). Experimental analysis of a web-based training intervention to develop positive psychological capital. *Academy of Management Learning & Education*, 7(2), 209-221. doi.org/10.5465/amle.2008.32712618

Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., y Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541-572. doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x

Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 339-366. doi:10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324

- Mahtud, T., Triyono, M. B., Sudira, P., y Mulyani, Y. (2020). The influence of social capital and entrepreneurial attitude orientation on entrepreneurial intentions: the mediating role of psychological capital. *European Research on Management and Business Economics*, 26(1), 33-39. doi.org/10.1016/j.iemeen.2019.12.005
- Ortega-Maldonado, A. & Salanova, M. (2017). Psychological capital and performance among undergraduate students: the role of meaning-focused coping and satisfaction. *Teaching in Higher Education*, 23(3), 390–402. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1391199>
- Noriega, A., Jiménez, R., & Monterroza, D. (2017). Apoyo social y control metabólico en la diabetes mellitus tipo 2. *Revista Cuidarte*, 8(2), 1668-1676. doi:10.15649/cuidarte.v8i2.405
- Palomo-Vélez, G., Carrasco, J., Bastías, Á., Méndez, M., & Jiménez, A. (2015). Factores de riesgo psicosocial y satisfacción laboral en trabajadoras estacionales de Chile. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 37(4), 301-307.
- Posoda, J., & Díaz, A. (2017). Relationship between subjective and objective burden in family caregivers of Alzheimer patients. *European Journal of Health Research*, 3(1), 41-51.
- Rosario-Hernández, E., & Millán, L. R. (2014). Desarrollo y validación del inventario del modelo demandas-control-apoyo. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 33(2), 108-127. doi:10.21772/ripo.v33n2a03

- Seijas, D. (2018). Riesgos psicosociales en trabajadores de una escuela de bioanálisis de una universidad pública venezolana. *Revista Salud de los Trabajadores*, 26(1), 45-58.
- Salles, F. L., y d'Angelo, M. J. (2020). Assessment of psychological capital at work by physiotherapists. *Physiotherapy Research Internationa*, 1-6. doi.org/10.1002/pri.1828
- Tian, F., Shu, Q., Cui, Q., Wang, L., Liu, C., y Wu, H. (2020). The Mediating Role of Psychological Capital in the Relationship Between Occupational Stress and Fatigue: A Cross-Sectional Study Among 1,104 Chinese Physicians. *Frontiers in Public Health*, 8(12), 1-9. doi.org/10.3389/fpubh.2020.00012

# LA ESCUELA EN EL COVID -19 ANACRONÍA Y SINCROÍA DE DILEMAS NO RESUELTOS

SCHOOL IN THE COVID-19, ANACHRONISM AND SYNCHRONY OF UNSOLVED DILEMMAS

Henry Wilson León Calderón<sup>1</sup>; Dina Sofía Gualdrón Álvarez<sup>2</sup>;

Carlos Eduardo Cruz Gómez<sup>3</sup>

## Abstract

This paper is part of the research resultants “The transformation of the school idea, as social space of formation, seen from the educational practices in conditions of confinement (Covid-19), between innovation and tradition”. The Covid 19 pandemic seeks to identify how the tension generated between traditional educational practice and home education mediated by the Information and Communication Technology (ICT) resources use, following the confinement and closure of educational establishments caused by the Covid 19 pandemic, has influenced the idea of school. Through 19 interviews with teachers, students and parents, in an Bogotá official school, and the discourse analysis, analysis how there sought to respond to some of the dilemmas that the school faces daily: rigid curriculum, interaction and coexistence, teaching-learning, Learning

1 Docente Investigador Universidad Minuto de Dios – Uniminuto, henry.leon.c@uniminuto.edu

2 Docente investigadora, Fundación Centro de Investigación de las Artes Escénicas CIAES, fundacionciaes@gmail.com

3 Docente investigador, Fundación Centro de Investigación de las Artes Escénicas CIAES, fundacionciaes@gmail.com

results got and waited. It was also possible to recognize the social, emotional and economic reality of some students and their families, not had been perceived by the school. Paradoxically, it is recognized that the school educates for the future but it is not enough to solve the difficulties of the present like the one that was the COVID-19 revealed.

**Keywords:** Education, Covid-19, School, Teaching – Learning, Confinement

## Resumen

Este artículo hace parte de los resultados de la investigación “La transformación de la idea de escuela, como espacio social de formación, vista desde las prácticas educativas en condiciones de confinamiento (Covid-19), entre la innovación y la tradición”<sup>4</sup>, busca identificar cómo la tensión generada entre la práctica educativa tradicional y la educación en casa mediada por el uso de recursos Tecnológicos de la Información y de la Comunicación (TIC), a raíz del confinamiento y cierre de los establecimientos educativos causado por la pandemia del Covid- 19, ha influido en la idea de escuela. Mediante 19 entrevistas a docentes, estudiantes y padres de familia, en un colegio oficial de Bogotá y el análisis de discurso, se buscó dar respuesta a algunos de los dilemas a los que la escuela se enfrenta cotidianamente: currículo rígido y currículo flexible, interacción y convivencia, enseñanza – aprendizaje, resultados de formación esperados y obtenidos. Se pudo reconocer también la realidad social, emocional y económica de algunos estudiantes y sus familias que no había sido percibida por la escuela. Paradójicamente se reconoce que la escuela educa para el futuro pero desconoce la realidad del presente que desnudó el COVID-19.

**Palabras clave:** Escuela, COVID-19, enseñanza-aprendizaje, Confinamiento

4 El proyecto fue financiado por la Universidad Minuto de Dios, con el código CV19-440-09, en el año 2020.

## Introducción

La idea de escuela está ligada por raíz griega (σχολή scholé) a su significado: ocio, holgura, amplitud de tiempo, libertad para cultivarse de forma generosa y sin ningún interés (Abagnano y Visalberghi, 1992). La Escuela también designa unos tipos específicos de interacción que pone en juego la palabra y el pensamiento: por ejemplo, la escuela de la Dialéctica, la Escuela Cínica, la Escuela de la Universalidad de Platón. La Escuela como lugar, se menciona en Atenas hacia el año 334 (a.C.), con los llamado filósofos peripatéticos, quienes acostumbraban recorrer el peripatos o paseo cubierto, mientras dialogaban con su maestro Aristóteles. Finalmente la escuela como edificación para la instrucción primaria obligatoria tiene ya su referencia en las sinagogas en Babilonia, alrededor del año 75 a.C., para esta época en Jerusalén se había generalizado. (Abagnano y Visalberghi 1992: 12 – 58). En síntesis la definición de escuela es polisémica, abarca tanto las ideas, dogmas o principios, como el lugar de interacción que vincula por igual la experiencia con el otro y la enseñanza.

Históricamente la escuela ha instaurado de forma indirecta o directa la relación binaria teoría – praxis, entendida esta última como libertad humana “que se desarrolla según convenciones, explicaciones o principios, es decir que siempre es guiado por ideas” (Böhm. 2010:11, resaltado en el texto). Diseñada para enfrentar con anticipación las necesidades propias del entorno, analógicamente comparando el ascenso y la trascendencia “la educación del hombre asciende a la categoría de un segundo nacimiento” (Erasmus de Róterdam, citado en Böhm. 2010. P. 50).

La enseñanza en la escuela está cimentada en principios premonitorios de la carencia e incertidumbre del devenir que ella ayudará a enfrentar: el trabajo, el comportamiento individual, social y la capacidad de decidir; la autonomía y muy recientemente el ejercicio y garantía de los derechos humanos (Echavarría. 2003; Acevedo y Carrillo, 2010; Crespillo. 2010; Perines e Hidalgo, 2018;

Unicef 2015; ONU. 2018). Estas perspectivas establecen la función social de la escuela en sus diferentes órdenes tanto individual como social (Mejía y Urrutia. 2013; Quaresma y Zamorano. 2016).

El legado histórico de la función social de la escuela, su deber ser, cubre la formación en diferentes órdenes y su base está en la persona, en el ser, en el sujeto, en vínculo cerrado con el papel de la familia en esta misión, como puede ilustrarse en este pasaje extraído de los diálogos de Platón<sup>5</sup>:

Todos trabajan únicamente para hacer los hijos virtuosos, enseñándoles con motivo de cada acción, de cada palabra, que tal cosa es justa, que tal otra injusta, que esto es bello, aquello vergonzoso, que lo uno es santo, que lo otro impío, que es preciso hacer esto y evitar aquello ... Cuando se los envía á la escuela, se recomienda á los maestros que no pongan tanto esmero en enseñarles á leer bien y tocar instrumentos, como en enseñarles las buenas costumbres Así es que los maestros en este punto tienen el mayor cuidado. (p. 40).

La escuela en medio de situaciones de pandemia que afectan su cotidianidad, había dirigido sus acciones a prevenir y retardar la propagación de la enfermedad con consecuencias impredecibles, los principales afectados son niños, niñas y jóvenes. Es el caso de la propagación del Polio en Suiza, entre los años 1880 y 1940 planteado en la investigación “do not eat those apples; they’ve been on the ground!”: polio epidemics and preventive measures, sweden 1880s-1940s” (Axelsson. 2009). Periodo en el que al menos 56.000 niños y jóvenes fueron afectados. Como prevención se aplicaron tratamientos similares a los actuales: higiene y aislamiento para evitar el contagio: “These read that persons infected by polio should be isolated and their homes and belongings should be cleaned” (Axelsson. 2009: 33). En tiempos recientes la pandemia H1N1 (2008 - 2010), alertó sobre lo que podría ocurrir con la es-

5 Se utiliza la traducción hecha por Azcarate (1871) y publicada por Medina y Navarro editores. Se transcribió respetando la gramática del texto.

cuela en tiempos de pandemia: las consecuencias de una propagación a nivel mundial si no se toman medidas oportunas “En el caso de una pandemia de influenza mortal, es dudoso que cualquiera de las naciones ricas del mundo pudiera atender las necesidades de sus propios ciudadanos, mucho menos de los de otros países” (Garret, 2006, p. 275); las acciones de prevención que profundiza las diferencias entre la escuela pública y la autonomía de la escuela privada (CONPPI, 2008); planes y recomendaciones para minimizar el impacto y la propagación provenientes del estado (Servicio Madrileño de Salud. 2009), el uso de recursos en línea para compartir las experiencias educativas, especialmente en el área de la salud (Aparicio. 2009); inclusive la pandemia H1N1 sirvió como pretexto para crear un video juego, como lo presenta el trabajo “PLAGUE INC.: Pandemias, videojuegos y enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales” (Téllez. 2015).

Las condiciones de la escuela en el COVID-19 forzó al uso de las TICs como estrategia para poner en práctica la perspectiva innovadora de la educación que con mayor fuerza se viene llevando a cabo desde la década de los 80. Durante este tiempo se han señalado la carencia de competencias para el manejo de la información y de la comunicación en medios digitales en docentes, estudiantes y padres (Borges y Marzal. 2017), lo que podría ser una dificultad para poder implementar el ideal de una escuela basada casi fundamentalmente en el uso de las TICs (Linde, Cebrian de la Cerda y Aguilar, 2018), con propuestas cimentadas en estrategias tecnopedagógicas que contribuyan a los aprendizajes disciplinares (Díaz, 2020) o las propuestas que en algún momento buscaron equiparar la producción sistémica empresarial con el acto educativo en la escuela (Cortés. 2009). Finalmente y dado que el aprendizaje se concentró en la casa, la familia ha adquirido un papel protagónico en el acto educativo, este apoyo de la familia ha sido preponderante en la idea de escuela, como uno de los pilares, junto a docentes y estudiantes, para la adquisición de los aprendizajes (Rodríguez, Moreno y Monterdes. 2018; Carvajal y Castillo. 2018).

## Método

Es una investigación cualitativa, de tipo explicativo que describe, en este caso la idea de escuela en tiempos de COVID-19, mediante el estudio de caso en el que se analizan símbolos, discursos y aspectos vinculados con la realidad percibida por los sujetos que han experimentado el fenómeno de estudio (García. 2015; Hernández, Fernández y Baptista. 2014), tomando como fuente un colegio como estudio de caso, toda vez que se busca comprender la realidad en el lugar y momento de ocurrencia mediante un proceso descriptivo (Álvarez. 2012; Martínez. 2006). La investigación se realizó, entre junio y octubre de 2020, en el periodo de aislamiento, en un colegio público, ubicado en el sector noroccidental de la ciudad de Bogotá DC, que atiende 2227 estudiantes (1115 mujeres, 50,1% y 1112 hombres, 49.9%) hijos de empleados y trabajadores de empresa, trabajadores informales, empleados temporales y algunos con pequeños negocios en el sector comercial (tienda de barrio, salón de belleza, papelería, entre otros), en dos jornadas escolares: Mañana (6:15 a 12:15) con 1210 estudiantes y Jornada Tarde (12:30 a 6:30) con 1017 estudiantes, abarcando los niveles de educación preescolar, básica primaria (1° a 5°) y secundaria (6° a 9°) y educación media (10° y 11°). Entre los estudiantes hay 185 extranjeros, 183 provenientes de Venezuela (84 hombres y 99 mujeres) y 2 provenientes de Chile (1 hombre y 1 mujer).

Se utilizaron dos instrumentos de indagación: 1.) Análisis documental el cual recogió la información presente en documentos institucionales: Proyecto Educativo Institucional (PEI); Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE); Manual de Convivencia y los decretos y acuerdos emitidos por el Gobierno Nacional y Distrital que orientan sobre la manera de mantener la actividad escolar durante la cuarentena obligada por el COVID-19 y 2.) Entrevista semi-estructurada, sometida a doble validación: pilotaje y grupo de discusión, con 21 preguntas para tres categorías: comunicación, práctica educativa y rituales,

se aplicó a 19 personas: Estudiantes (N=6), Docentes (N=6), Acudientes (N=6) de los niveles de educación básica primaria, educación básica secundaria y Educación media, uno por cada jornada escolar además de (N=1) directivos docentes. La entrevista se realizó de forma virtual, mediante la plataforma Teams, utilizando el correo institucional asignado a docentes y estudiantes por parte de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. Para el diseño de la entrevista se utilizó una estructura guía como se muestra en el siguiente esquema:

Categoría:

Descripción de la categoría:

Fuente	Indicador	Pregunta orientadora
Estudiantes		
Docentes		
Acudientes		
Directivo Docente		

Esquema 1, Estructura referencial para elaborar entrevista. (Elaboración propia)

El análisis de información se centró, para el caso, en la categoría Práctica Educativa mediante una matriz de doble entrada entre lo que está establecido (emerge de los documentos consultados) fuente (Estudiante, docente, acudiente) y 3 lugares de mirada: lo que permanece, lo que aparece y lo que desaparece (Ver tabla 1.).

Categoría: práctica educativa

Lo establecido	Fuente	Lo que permanece	Lo que aparece	Lo que desaparece
Plan de estudios Orientado por el Modelo EpC	Estudiante Primaria	Las asignaturas del grado escolar y las metas y logros	La familia como mediadora en la enseñanza	El encuentro con los docentes y la explicación

(Tabla.1 Elaboración propia)

La información obtenida fue tamizada mediante el análisis de discurso teniendo en cuenta que “los discursos son históricos y por consiguiente sólo pueden entenderse por referencia a su contexto” (Wodak y Meyer, 2013, P. 37), dado que lo acontecido se busca reconstruir a la manera de memoria colectiva de un acontecimiento social que afecta por igual a los participantes y abarca tanto lo cultural y las cosas, tangibles e intangibles (VanDijck. 1999).

La categoría fue desagregada en cuatro aspectos específicos de análisis a partir de las preguntas elaboradas en la categoría práctica educativa así:

Currículo: ¿Qué espera usted en cuanto a resultados académicos y de formación de los estudiantes antes del COVID y durante el COVID-19?; Enseñanza – aprendizaje, tres preguntas: Teniendo en cuenta las condiciones antes y durante el COVID-19 ¿Considera que el manejo de los recursos y materiales por parte de usted, de la familia y del estudiante garantiza el desarrollo de las actividades académicas?; Teniendo en cuenta las condiciones antes y durante el COVID-19 ¿Cómo considera el uso del tiempo de estudio en el colegio y el uso del tiempo en casa para el aprendizaje?; Teniendo en cuenta las condiciones de espacio físico en el colegio y en la casa antes y durante el COVID-19 ¿Cómo cree que incide en el aprendizaje?; ¿Cuál es la función de la tarea en el aprendizaje, para el logro de los desempeños académicos antes y durante el COVID-19 ?; Resultados de formación, esperados y obtenidos: ¿De qué manera promueve la responsabilidad del estudiante y el apoyo de la familia, en la adquisición de los aprendizajes exigidos por el Colegio antes y durante el COVID-19?; ¿Cuál es el papel del docente y de la familia en el resultado de los aprendizajes antes y durante el COVID-19?; ¿Cómo evalúa en su asignatura antes y durante el COVID-19?; Interacción y convivencia: ¿De qué manera el ambiente escolar y familiar incide en el desarrollo de las actividades académicas antes y durante el COVID-19?; ¿Cuál cree que es el papel de la convivencia en la valoración de los resultados obtenidos antes y durante el COVID-19?.

Las respuestas fueron desagregadas teniendo en cuenta el antes del COVID-19, durante el COVID-19 y el contenido mismo de la respuesta con respecto a los aspectos motivo de análisis, resaltado en negrilla, como se ilustra a continuación:

**Esquema 1. Desagregación de respuestas. (Elaboración propia)**

Pregunta	Teniendo en cuenta las condiciones de espacio físico en el colegio y en la casa antes y durante el Covid 19 ¿cómo cree que influye en el aprendizaje?
Antes del Covid	...Sí influye en cuanto a la disciplina, porque, si se va al colegio, es a estudiar, a compartir con los amigos, [a] socializar. Los niños [cuando] van al colegio tienen su espacio para el estudio, cuando llegan a la casa y es más tranquilo y la parte psicológica es diferente. Allá [en el colegio] ellos saben que están estudiando...
Durante Covid	Ahora, en la casa, tiene que quedarse encerrada o estar conmigo en el trabajo. Ha sido bastante difícil para ella. Todos los días me manifiesta [que] no es igual ir allá [al colegio] y estudiar con sus compañeros, amigo, socializar que quedarse estudiando en casa.
Fuente	Acudiente Primaria Jornada de la Mañana (APJM)

Para garantizar el anonimato de la fuente humana de información se codificó teniendo en cuenta: índole (Estudiante – Docente – Acudiente – Directivo Docente), nivel educativo al que pertenece (Primaria, Bachillerato, Media), jornada escolar (Mañana, Tarde), de este modo, al hacer la cita se utilizan siglas tomando la primera letra de cada ítem para identificar la fuente, por ejemplo EBJT, corresponde a Estudiante Bachillerato Jornada Tarde, excepto El Directivo Docente (DD), en razón a que solo hubo una entrevista.

Las respuestas se contrastan con la información obtenida en los documentos oficiales que son los que determinan lo establecido, para el caso:

Esquema 2. Análisis documental (Elaboración propia)

Fuente documental	Proyecto Educativo Institucional (PEI) Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIE)
Antes del covid	El colegio cuenta con espacios para el aprendizaje y el descanso: laboratorio de informática, de Química, de Física, patio con canchas de Micro-fútbol y baloncesto.
Fuente documental	Documento Guía Ministerio de Educación Nacional (2020)
Durante el covid	“Contribuir al afianzamiento de las capacidades y habilidades que permitan a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes salvaguardar su vida”; vínculo socio emocional y auto cuidado: “Promover experiencias educativas que ofrezcan elementos que fortalezcan la estructura, la estabilidad y la esperanza que dan sustento y vitalidad a su realidad y cotidianidad presentes, marcadas por la presencia de medidas de aislamiento social, la demanda de incorporación de hábitos de higiene y cuidado inusuales, y la conciencia de la vulnerabilidad de la vida; y de apoyo a la formación y aprendizaje: “Generar oportunidades y experiencias para que, en el escenario del hogar, todas las personas reconozcan y profundicen las capacidades y habilidades que les permiten comprender y hacer frente desde lo personal y lo colectivo a sus realidades, y proyectar sus vidas en el corto y mediano plazo” (P. 12)

## Desarrollo

La atención escolar de los 2227 estudiantes matriculados al inicio del año 2020 tanto para la jornada de la mañana (1210) como de la tarde (1017) se hizo en la modalidad presencial, hasta cuando se decretó la cuarentena por parte del gobierno nacional donde “se ordena el aislamiento preventivo obligatorio a todas las personas habitantes de la República de Colombia” (Artículo 1, Decreto 457 de 2020), inicialmente por 19 días, postergado periódicamente (y con algunos ajustes de movilidad y vigentes al momento de cierre de la presente investigación (noviembre 2020). Para dar continuidad a la atención de los estudiantes en la escuela, la Secretaría de Educación Distrital puso en marcha la estrategia *Aprende en Casa* de modo que en la ciudad se pudiera “garantizar la atención de los estudiantes de los colegios oficiales” (SED. 2020)<sup>6</sup>. Inició el 17 de marzo de 2020, el mismo día en que el Gobierno Nacional decreta la emergencia económica y social en todo el territorio Nacional (decreto 417 del 17 de marzo de 2020). En respuesta al confinamiento Nacional, el Gobierno Distrital hace lo propio en la Ciudad Capital (Decreto 092 del 24 de marzo de 2020). En adelante no hubo encuentro presencial con los estudiantes, lo que

6 Se presentó como alternativa desde la página oficial de la Secretaría de Educación: <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/salud/coronavirus/asi-funciona-estrategia-aprende-en-casa>

implicó un periodo de ajuste para acomodar la escuela a la no presencialidad. El año escolar inicia en la presencialidad (Enero 20 a Marzo 13), es por esto que las preguntas se hicieron contrastando estas dos condiciones: antes y durante el COVID-19. La estrategia “Aprender en Casa”, obligó a los acudientes de los estudiantes (padres, familiares, representantes, cuidadores, etc.) a facilitar las condiciones que dieran continuidad al servicio educativo desde la casa. El hogar pasó a ser el nuevo espacio escolar. En estas condiciones el currículo, la enseñanza y el aprendizaje, los resultados de formación esperados y obtenidos y la interacción y la convivencia generaron una mirada diferente entre lo que ocurría en la presencialidad y la no presencialidad.

## Currículo

El currículo regente en el territorio Nacional, de acuerdo a la Ley 115 de 1994 se define como: “el conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos “ (Artículo 76). Si bien se otorga cierta autonomía a las instituciones educativas “para organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la Ley, adoptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas” (artículo 77), es el Ministerio de Educación Nacional (MEN) quien establece “los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos” (Artículo 78). En consecuencia al presentarse la emergencia educativa, producto del confinamiento obligatorio el MEN presenta algunas orientaciones para “la planeación pedagógica y trabajo académico en casa como medida para la prevención de la propagación del virus(COVID-19)” (Circular 021 del 17 de marzo de 2020).

En este panorama la institución escolar se enfrentó a una forma diferente de abordar el proceso educativo y dar continuidad al servicio educativo.

De la linealidad y la rigidez de los programas a la flexibilidad en los procesos. El currículo y Plan de Estudios están diseñados para ser desarrollados en condiciones de presencialidad, por tanto implica unas condiciones de organización de tiempos, espacios, secuencialidad en los aprendizajes esperados para cada grado y nivel educativo y de unas estrategias de acuerdo al modelo educativo adoptado por el Colegio: Enseñanza para la Comprensión (EpC), en su conjunto son los insumos para realizar la evaluación periódica de los estudiantes:

“Las estrategias propias del modelo pedagógico Enseñanza para la Comprensión, son, entre otras, establecer hilos conductores, metas de comprensión, tópicos generativos y desempeños de comprensión” (SIEE, p. 15).

“Todas las actividades académicas, (tareas, trabajos, investigaciones, proyectos, pruebas de conocimiento, portafolios, etc.) realizadas en aula o fuera de ellas serán evaluadas a partir de criterios previamente establecidos” (Manual de Convivencia, p. 74).

La escuela adoptó la flexibilidad al proceso de enseñanza confrontando la evaluación y la calificación, “debemos ser más flexibles, la nota se ha perdido y se está viendo el esfuerzo, el trabajo. La idea es que el estudiante avance en las metas y los desempeños. La idea es promover a los estudiantes, dentro de las limitaciones en las que estamos” (DPJM). Por su parte el MEN, previendo la pérdida del año académico y la deserción de estudiantes emitió un decreto que da la opción de “organizar las semanas de trabajo académico que se realizan durante el año” (Decreto Legislativo 6060 del 15 de mayo de 2020). Por su parte la institución hizo ajustes provisionales estableciendo criterios para la promoción en el SIEE teniendo en cuenta lo propuesto por los docentes y el MEN: “El

proceso se relentizó (Sic) pero la perspectiva de fondo no se pierde, queremos que los estudiantes desarrollen comprensiones en cosas fundamentales, que no solamente se vean las temáticas porque hay que verlas” (DD).

Expectativas de aprendizaje y logro, cada una de las áreas y asignaturas tiene una programación establecida para el año con una estructura establecida (ver imagen 1), que es revisada anualmente en caso de requerir alguna modificación: “antes del COVID estaba tratando de lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes, que vieran la aplicación de la física y tratando de organizar la malla [curricular] del área y de la asignatura” (DMJM). Esta organización del aprendizaje y los resultados esperados muestran, en su desarrollo en la presencialidad que hay al menos tres elementos comunes: el cumplimiento, el seguimiento y la calificación. Los acudientes ubican estos elementos en la confianza que tienen al enviar los estudiantes al colegio, superando dificultades esperando los mejores resultados de aprendizaje: “uno se esmera mucho, se va a trabajar y los envía [al colegio], trata que se vayan con todo al día [y] que a ellos les vaya bien” (AMJM); por parte los profesores hacen lo posible por obtener de los estudiantes los mejores resultados y tender un puente a cuando se regrese a la normalidad: “la presencialidad es muy importante, porque contamos con escenarios diferentes disponemos de tiempos para los procesos. Cuando volvamos [debemos] trabajar fuertemente con estos chicos porque yo me imagino que van a quedar vacíos y cosas pendientes por adelantar” (DPJT).

PROGRAMACIÓN CURRICULAR – 2020

**GRADO PRIMERO**  
**Área:** educación física y artística **Asignatura:** Artística  
**Meta de Área:** ¿Cómo utilizar los diferentes lenguajes artísticos y corporales para comunicarse apropiadamente y desarrollar la creatividad?  
**Meta del Ciclo:** Explorar las características de los diferentes materiales de su entorno con base en el arte y movimiento.  
**Meta del Grado:** ¿Cómo la práctica de actividades físicas y artísticas desarrollan mis habilidades motoras finas y gruesas?

GRADO	TOPICO GENERATIVO	TIEMPO	METAS DE COMPRENSIÓN	CONTENIDOS	DESEMPEÑOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	PROYECTO DE ÁREA	RECURSOS
PRIMERO	DESCUBRIENDO MI MUNDO ARTISTICO	SEGUNDO PERIODO	El estudiante desarrollará comprensión sobre:  ¿Cómo realizar sus trabajos artísticos aplicando las técnicas de punto, puntillismo, coloreado, plegado y collage?	Técnicas de <ul style="list-style-type: none"> <li>o Puntillismo</li> <li>o Colorear</li> <li>o Plegar</li> <li>o Collage</li> <li>o Colores secundarios</li> </ul>	<b>Exploratorio:</b> El estudiante identifica los diferentes materiales para utilizar en las diferentes técnicas.  <b>Investigación guiada:</b> Reconoce los diferentes materiales, para aplicar en las técnicas a desarrollar.  <b>Síntesis o proyecto final:</b> Color Desarrolla la creatividad y calidad a partir de la realización de trabajos aplicando las diferentes técnicas.	*Al aplicar las diferentes técnicas en sus trabajos artísticos los presentará a tiempo y en forma correcta y adecuada.  *Cumplirá con sus elementos requeridos para cada actividad y así poder trabajar en clase.  *En forma creativa realizará sus trabajos artísticos y socializará con sus compañeros.	<b>Proyecto transversal del área</b>  <b>ECKECHEIRIA</b>  En una guía que se le dará con un dibujo grande aplicará las diferentes técnicas enseñadas, según la instrucción dada por la docente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revistas</li> <li>• Plumones</li> <li>• Pegante.</li> <li>• Hojas blancas.</li> <li>• Colores.</li> <li>• Guías</li> <li>• Cartulina.</li> <li>• Papel para plegados</li> <li>• Colbón.</li> </ul>

Imagen 1. Programación anual, segundo periodo. Elaboración Institucional.

Logro, calificación y evaluación. El colegio, siguiendo el modelo de la EpC tiene instaurado en el SIEE que la evaluación es *para* el aprendizaje y la ubica como un proceso que reconoce los desempeños “de una manera formativa, integral, continua, participativa, cualitativa y cuantitativa; proceso que a su vez se convierte en la herramienta más importante para el aprendizaje”. Sin embargo tanto en la virtualidad como en la presencialidad la calificación que obtienen los estudiantes no corresponde al desempeño y al conocimiento adquirido, sino un acto de justicia por el hecho de hacer, cumplir y ser responsable: “yo siempre espero que sean justos, y pongan una buena nota por el trabajo. Uno tiene que aprender a responsabilizarse de los deberes y del estudio a pesar de no tenga mucho tiempo libre también tengo que cumplir” (EBJT).

## Enseñanza - aprendizaje

La enseñanza y el aprendizaje son la vida misma del currículo y están su-peditados a la perspectiva trazada en el horizonte institucional del PEI. Para cubrir este apartado se plantea: tiempo, espacio, uso de recursos y resultados esperados y obtenidos. Este último se analiza desde tres aspectos: responsabilidad y apoyo de la familia; papel de la familia, el docente y el estudiante; y

## Tiempo y espacio para el aprendizaje

Como lo refiere Bauman (2004) “el tiempo ... se convirtió en herramienta (¿o arma?) empleada primordialmente para superar la resistencia del espacio” (p. 129), esta afirmación encaja para entender la forma como esto ha determinado la enseñanza y el aprendizaje antes y durante el COVID-19. Debido a las condiciones de confinamiento, la relación tiempo – espacio generó una mirada retrospectiva sobre su incidencia en la vida escolar durante la presencialidad: “antes era más fácil porque teníamos un horario que cumplir ¡sí o sí! ... levantarnos, llegar al colegio temprano, salíamos a una hora y llegábamos acá [a la casa] a hacer tareas” (EBJM). La organización del tiempo significa no solo la asistencia sino también la permanencia en el colegio y está regulado tanto por el Manual de Convivencia como por el horario de clases diario y semanal que determina la circulación de estudiantes y docentes por el espacio escolar, de acuerdo al nivel y grado y es determinando por las directivas del colegio (asignación y carga académica). Por tanto el ingreso al espacio escolar no solo ubica el estar, sino también el hacer y fija unas disposiciones en las personas que la habitan tanto para la enseñanza como para el aprendizaje, debido que el espacio cuenta con una adecuación para ello: “cuando un estudiante tiene la posibilidad de ir al colegio entra en la dinámica de aprendizaje: hay un salón, unos pupitres, un profesor, un tablero, estamos jugando que vamos a aprender” (DBJT).

Cuando la escuela se traslada a la casa las disposiciones cambian, las condiciones sacan a flote una realidad que muchas veces no es visible en la escuela porque ofrece lo necesario para el aprendizaje. En el encierro obligatorio y ante la ausencia de la estrictes del horario, del desplazamiento y del acceso a los diferentes espacios, la actitud con relación al tiempo se transforma, se convierte en un problema que afecta el proceso: “ha sido difícil porque hay unos

que se levantan tarde y ya no tienen el mismo horario de tiempo...” (EBJM). El espacio físico se contrasta con el espacio virtual y esto plantea dos situaciones que profundizan la desigualdad: el acceso a las clases sincrónicas y la casa como único espacio escolar. En el primer caso la posibilidad de contacto de los estudiantes con los docentes para desarrollar las clases mostró que apenas el 45,3% de los estudiantes del colegio podían tener contacto de forma más o menos permanente a través de correo electrónico y acceso a las clases sincrónicas; el 47,4% podía contactarse a través de Whatsapp, para recibir y enviar trabajos únicamente; el 4,5% recibió los trabajos en físico (guías y talleres impresos), que se recogían y entregaban por parte de los acudientes en las instalaciones del colegio; al 2,8% se les consideró como ausentes por que no lograr el contacto por ninguna vía.<sup>7</sup> En el segundo caso las condiciones mismas de la que no está pensada para desarrollar las actividades escolares, ninguno de los entrevistados en calidad de estudiante o acudiente, mencionó contar con un espacio adecuado para el estudio. La sala y el comedor, que en la presencialidad servían como lugar para hacer tareas, durante el COVID sirvieron, análogamente al colegio, como aula de clase. En los casos en que varios hermanos estudian en el mismo colegio debían turnarse el espacio y el acceso al computador para asistir a clases, realizar las actividades escolares y el envío de trabajos a los docentes. Los docentes tiene clara esta limitación: “desde la práctica de mi asignatura [educación física], es muy importante que el estudiante tenga un espacio que le permita el trabajo corporal. Ahora están en un espacio que no sabemos si tiene la suficiente luz o si tienen un escritorio, los elementos a la mano ... es muy importante todo lo que circunda al estudiante para que pueda aprender” (DBJM)

La tarea (los deberes escolares en casa o homework), por su parte, en la presencialidad tenía varias funciones, de acuerdo a lo que plantearon los entrevistados: servir para verificar logros o evidenciar dificultades en los aprendizajes;

<sup>7</sup> Los datos corresponden al informe de seguimiento a los estudiantes que debía presentar el colegio a la Secretaría de Educación Distrital y cubre la totalidad de estudiantes matriculados.

como recurso para justificar las calificaciones; como mecanismo para aproximarse a nuevos temas o como un soporte de la memoria, para no olvidar lo que se hizo en clase. Durante el COVID la tarea pasó a ser el único recurso ajustado al aprendizaje, restringido principalmente al flujo de información a través de guías y talleres principalmente. Lo que no garantiza por supuesto la calidad del aprendizaje porque falta lo explicativo y sobre todo porque el tiempo dedicado a la realización de las actividades escolares en las diferentes asignaturas reduce el proceso solamente al cumplimiento y la entrega: “antes era más clases y un poco menos de tareas, ahora son más tareas menos clases” (EBJT). Los acudientes igualmente reconocen la tensión que esto genera: “en el colegio asistías a tu clase, ibas al aula de tecnología, la biblioteca ... aquí en casa todo se les vuelve un encierro, se transforma en monotonía, en fastidio por sentarse a un computador, por sentarse frente a un cuaderno, por sentarse a leer ... volvimos nuestros hijos cuadriculados frente a un computador en menos de cinco meses” (ABJT).

## Resultados de formación esperados y obtenidos

Responsabilidad y apoyo de la familia, existe la idea, formada desde casa y reforzada en la escuela, de asociar la responsabilidad con el cumplimiento de compromisos; sin embargo, la pandemia ha sido una oportunidad para que se vincule más la autonomía de los estudiantes: “ahora en la virtualidad tiene que ver más la autonomía, en lo personal siento que me he vuelto más autónoma, más organizada en mis horarios para responder académicamente y para responder acá en la familia, porque tengo además deberes también en mi casa” (EMJM). Así también lo reconocen acudientes y docentes.

La reflexión fue un espacio que abrieron los docentes, cuatro de seis docentes entrevistados la ubican como una necesidad fundamental, ya que se logra una atmósfera en la que los estudiantes se empoderan de sus procesos, se motivan y adquieren conciencia de por qué se hacen las cosas: “una de las formas de

promover esa responsabilidad es poder mostrarles a ellos qué es lo que pueden alcanzar, qué es lo que pueden lograr, la ganancia que ellos pueden tener al encaminarse a cumplir sus objetivos” (DMJT). Visto desde la comprensión de Perkins (2010) corresponde a una de las siete reglas enunciadas en el libro “Lograr que valga la pena jugar el juego” (p. 84), y un principio del currículo “que contenga conocimientos razonables que permitan vinculación profunda con percepciones y aplicaciones futuras” (Perkins, 2010, p. 84). La rubrica de evaluación es el instrumento institucional (SIEE) que acompaña la evaluación y la retroalimentación, lo que permite ubicar el lugar de avance del estudiante, en la presencialidad y durante el COVID, en la estrategia “aprende en casa” es extensivo a los acudientes, especialmente en los grados de primaria (Preescolar a 5º). La reflexión asociada a la evaluación se proyecta más allá del aula, de la clase y los contenidos de la asignatura, forja el Ser, como sujeto social, en el estudiante, para pensar en colectivo y la ayuda al otro: “uno tiene consciencia social, política y trata que el estudiante vea el mundo más grande de lo que él vive ... Que podamos pensar en colectivo, y en lo que el otro necesita (DBJM).

Papel de la familia, el docente y el estudiante. La familia en tiempos de pandemia ha sido más protagonista de lo que era en la presencialidad; la estrategia “aprende en casa” los llevó de ser el proveedor de elementos necesarios, a acompañar, motivar al estudiante, orientar sus inquietudes y en muchos casos, resolver sus dudas, aun sin contar con la formación para ello: “se hace lo que se puede, uno no está preparado para educar y pienso que la mayoría de papás tampoco” (APJT). En los tres niveles de educación (Primaria, bachillerato y media), el papel de la familia ha sido no solo necesario sino absolutamente fundamental: “el contacto con los padres se restringía [en la presencialidad] a reuniones, ahora el docente tiene contacto con todos los padres y hay una relación de seguimiento y colaboración ... [ellos son] la imagen de la exigencia” (DPJM). Paradójicamente esto ha suscitado un mayor reconocimiento a la labor docente: “admiro mucho a los profesores, están haciendo un gran trabajo,

es muy difícil estar en una pandemia y lidiar con tantos estudiantes” (EBJT), sin embargo algunos padres manifiestan que en algunos casos “las explicaciones de los docentes no son suficientes y dejan a los chicos a la deriva” (PFJT), esperando que resuelvan por su cuenta la guía o el taller.

Al inicio de la pandemia, el papel del docente tuvo una sobrecarga de trabajo debido a la mayor exigencia que implicó el trabajo virtual, los propios docentes reconocen su necesidad de “innovar las prácticas educativas para que el estudiante desarrolle las competencias mínimas que se buscan alcanzar [debido a] la mediación virtual que impuso la circunstancia” (DPJT). El docente sigue siendo guía, motivador y permanentemente retroalimenta a sus estudiantes, sumado a lo anterior tuvo un alto costo familiar: “Mi bebe se estaba atrasando en el proceso del habla, con año y medio ni siquiera balbuceaba. Cuando empezó la pandemia me dediqué a trabajar y no estaba hablando con ella, me tocó asistir a terapias de fonología” (DMJM). La retroalimentación cumple una doble función, una con los estudiantes y otra con los acudientes, en los primeros se valora el desempeño y con los segundos mejorar el proceso de apoyo educativo en casa.

El papel del estudiante se centra en atender sus compromisos en las sesiones virtuales y entregas de trabajos, es evidente que extrañan el colegio y el compartir con los compañeros, les ha permitido descubrir opciones de encuentro en pares de una forma diferente “ahora, en este medio tecnológico y pandemia hemos tenido más participación de quienes menos lo esperábamos, hemos visto otra cara de los estudiantes” (EMJM).

A una voz estudiantes y docentes, exaltan el papel de los acudientes, ya que han asumido mayores niveles de responsabilidad frente al proceso académico en casa, especialmente en los cursos iniciales de la primaria, el padre de familia se convierte en “agente esencial”, dado que se convierten en el canal

mediante el cual llegan los docentes a los chicos y se reconoce cómo va el proceso educativo del estudiante.

Evaluación y Calificación, las prácticas de evaluación cotidiana en la presencialidad, incluidas las evaluaciones semestrales (SIEE), son añoradas por estudiantes y acudientes, porque se obtiene un mayor y mejor seguimiento. Durante el COVID, se califica lo que se entrega y los estudiantes esperan que esto tenga un valor justo, no desde el aprendizaje sino desde el hacer: “yo siempre esperaba que sean justos y que pongan una buena nota por el trabajo” (EBJT). Para suplir la imposibilidad de aplicar pruebas semestrales a todos los estudiantes, el colegio modificó el SIEE, proponiendo a cambio una autoevaluación, aplicable al tercer y cuarto periodo con una valoración del 5% del total de la nota final en cada uno de ellos y para todas las asignaturas. Sin embargo la autoevaluación produce desconfianza por los procesos especialmente en los acudientes ya que no se corresponde con el aprendizaje y queda “a la conciencia de cada estudiante” (APJT).

La forma de evaluar cambió, se valora más desde el proceso y el ser y no tanto por el resultado de las actividades propuestas, proceso que se acompaña con rúbricas o matrices con criterios claros que permiten comprender el proceso mismo: “ellos deben tener siempre la matriz de evaluación y con base en la matriz de evaluación entonces hacemos la coevaluación” (DPJT). En esto hay una relación directa con el modelo de EpC toda vez que “si la enseñanza es efectiva, la valoración del propio desempeño se vuelve casi automática” (Stone, 1999, p. 115). Es curioso que en los resultados obtenidos por los estudiantes durante el COVID el padre “se siente evaluado por el docente cuando conoce la nota del hijo” (DPJM).

## Interacción y convivencia

La convivencia en tanto “ideal de una vida en común entre grupos cultural, social o políticamente muy diversos” (Mockus, 2002, p. 19), para el caso de la escuela en la presencialidad es una necesidad de vida en común de contacto con el otro “jamás va a ser lo mismo estar en un ambiente presencial que en un ambiente no presencial, los niños [y los jóvenes] necesitan el contacto directo con sus pares, estar compartiendo con chicos de mayor edad y de menor edad, compartir con las demás personas” (APJM). El encierro, la falta de interacción ha generado altos niveles de estrés, tanto para todos: docentes, estudiantes y padres de familia: “por el hecho de estar encerrados aquí en la casa está más perezoso, no se quiere levantar, ha bajado el nivel [académico], ha estado estresado, es de mal humor” (ABJM). La convivencia en casa ha estado mediada por las dificultades económicas, en este caso los docentes han cumplido una labor de apoyo emocional muy fuerte, porque esto afecta directamente a los estudiantes:

“La parte social ha sido complicada, esa problemática en lo económico desanima al papá y uno trata de subir el ánimo: “vamos papá, yo lo apoyo” ... uno trata que esa realidad social y del entorno familiar le aporte al niño y pueda avanzar” (DPJM)

La interacción se da no solamente entre las personas sino que durante el COVID, se ha trasladado a las actividades personales y profesionales. El ambiente del hogar se confunde con el ambiente escolar uno y otro se interactúan. Los deberes profesionales del docente se deben alternar con las responsabilidades del hogar, preparar los alimentos, atender los hijos en sus clases virtuales o en los casos en que son bebés se requiere de mayor atención, entre otras cosas arreglar la casa, corregir trabajos, preparar las clases, atender las clases virtuales, las reuniones programadas por el colegio sean de área o

con los directivos o reuniones de rendimiento académico de los estudiantes, en el caso de los estudiantes, el oficio de la casa en el mejor de los casos y en condiciones más difíciles el tener que hacerse cargo de hermanos o sobrinos pequeños:

“En medio de esta pandemia, nos tocó cambiar muchos esquemas, muchos hábitos. Generar una cultura de trabajo en la casa, en un ambiente en el cual no solamente estamos enfocados en el estudio en el caso de los chicos y como docentes en nuestro caso, sino que hay que estar pendientes de las cosas de la casa, que los horarios no se crucen con las actividades propias del hogar, o las diferentes situaciones que hay en cada casa. Un estudiante de grado once me decía: “profe no es lo mismo estar en la casa sabiendo que estoy haciendo mis tareas. Pero estoy cuidando al mismo tiempo mi sobrinita porque mi hermano se va a trabajar, entonces tengo que hacer mis tareas pero también tengo que estar pendiente de ... [la] bebe”. No se está concentrado únicamente en la actividad escolar y académica, si no también en la rutina de nuestra vida diaria, todo un conjunto en un mismo espacio” (DMJT).

Aprender con el otro, es la gran ventaja que se manifiesta en la interacción propia de la presencialidad: “los estudiantes compartían entre sí, algunos tenían ideas y diferentes opiniones sobre algún tema” (EPJM). Sin embargo, el ambiente familiar también se presenta como lugar de protección cuando hay estudiantes que, en la presencialidad, se sienten intimidados o son tímidos. Las clases sincronicas, cuando no se enciende la cámara conlleva el no exhibirse. No mostrar el rostro crea una cierta forma de protección, de intimidad, de relativo anonimato, lo que favorece la participación, regula el comportamiento de los otros estimula la interacción y quizás también el aprendizaje: “simplemente hay audio, se escucha al profesor y él dice alce la mano quien quiera hablar, si quiere hablar, habla y nadie lo va interrumpir. Los otros estudiantes, obviamente se callan. Se vuelve más tranquilo porque no tiene ese temor

de sentir bullying de algún compañeros o sentir pena de hacer una pregunta” (ABJT). Por el contrario, la escuela para algunos estudiantes es un refugio temporal, cuando la situación económica, de convivencia familiar es difícil. La escuela además del espacio y contar con recursos mobiliarios, informáticos e implementos deportivos, entrega diariamente un refrigerio, que durante la pandemia no fue suspendido, por el contrario se reguló por ser parte del Plan de Alimentación Escolar del MEN (Decreto Legislativo 533 del 9 de abril de 2020): “en la presencialidad el ambiente familiar es determinante. Es frecuente que encontremos estudiantes que cargan con alguna preocupación familiar y faltan a clase. Pero es más fácil que el estudiante se desprenda de su casa cuando visita otra instalación [la escuela], cuando se encuentra con otras personas, es decir se distrae” (DBJT).

Finalmente la convivencia es evaluada desde el comportamiento, para los acudientes el uso del término convivencia en las entrevistas tuvo que ser comparado con la noción de disciplina referida a buen o mal comportamiento, que además tiene un carácter punitivo para ellos. Los estudiantes si bien lo ubican en el comportamiento tienen una mirada más amplia en lo que respecta a la valoración del ser, como indicador de calificación. Para los docentes por su parte, la convivencia cubre aspectos que integran tanto el Ser, como el Saber y el Hacer. Sin embargo en todos los casos la convivencia es una sunto que se valora desde la mirada, la observación. Poder ver para emitir los juicios de valor sobre ese comportamiento, de modo que al estar en la virtualidad esa posibilidad se ve limitada, reducida e incluso ni siquiera se le considera: “no se puede saber mucho cuando estás en la casa, porque los profesores no saben si se comporta bien o mal, eso sólo lo saben los padres” (EPJM).

## Conclusiones

A pesar de las difíciles condiciones de pandemia es fundamental que la mirada de la escuela antes y durante la pandemia, permita el reconocimiento y empoderamiento de los procesos constitutivos de la dinámica escolar vistos, sopesados, valorados, considerados y evaluados por los propios protagonistas: Estudiantes, Docentes y Acudientes. Es una mirada desde adentro y en el momento mismo de ocurrencia, esto permite construir una imagen mas cercana de las distintas realidades que componen la vida escolar.

Dadas las restricciones generadas por la cuarentena, el confinamiento y el cuidado para evitar el contagio, la investigación se hizo solamente con quienes podían acceder a la comunicación a través de internet. Se puede comprender la dificultad de estas personas, pero queda por conocer las condiciones, posiblemente más difíciles de quienes tuvieron un contacto intermitente con la escuela en tiempos de COVID-19 y qué decir de quienes no se tuvo información dada la brecha de desigualdad que se tiene en el país.

Se reconoce el valor de la escuela, como espacio de saber, pero además como lugar donde se desarrollan procesos de formación en diferentes dimensiones. Desde la interacción social, la orientación, apoyo y guía de docentes, hasta la confianza depositada por lo padres en la escuela como lugar seguro para los hijos. La pandemia del Covid 19 confirma el sentido de la para la construcción social, al punto de extrañarla y desear que sus puertas se abran pronto.

El ineludible uso de las TIC's, en la escuela debido al confinamiento, no sólo es un asunto del *medio a través del cual se enseña*. Se hizo posible dar continuidad a la escuela a través de la virtualidad, pero a la vez, se abrieron espacios a la escucha, la flexibilización, al encuentro y el reconocimiento del otro, dotando de humanidad un espacio que se creía poco humanizador. La tecnología por sí misma no garantiza que esto sea así.

El ejercicio docente se ha reconocido y fortalecido en esta experiencia virtual. El confinamiento obligó a una revisión del currículo orientado a la definición de lo esencial y fundamental del aprendizaje como abordaje en la virtualidad, llevando a reflexionar sobre el sentido que tienen para la vida, enriqueciendo el proceso de aprendizaje y deslindándose de los contenidos, la simple actividad o la calificación, tan propio de la escuela tradicional.

Las clases virtuales mostraron una la realidad de los estudiantes y sus familias que era invisible en la presencialidad. Muestra cómo la escuela y la casa llegan a ser refugio para evadir las dificultades de uno u otro lugar. Las consecuencias del encierro, que afectó por igual a docentes, estudiantes y sus familias despertó la solidaridad fortaleció la recursividad para motivar a padres y estudiantes a no desistir ni abandonar la escuela.

La idea de escuela como espacio de formación se mantiene y la pandemia del COVID-19 ha sido un reto para enfrentar el presente crudo y desesperanzador, sin perder la mirada de horizonte para construir un mejor devenir a pesar de la incertidumbre que depara el día a día.

## Referencias

- Abagnano, N. y Visalberghi, A. (1992) *Historia de la pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Acevedo, J. y Carrillo, M. (2010). *Adaptación, ansiedad y autoestima en niños de 9 a 12 años: una comparación entre Escuela Tradicional y Montessori*. *Psicología Iberoamericana*, vol. 18, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 19-29. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133915936003>
- Álvarez. C.; San Fabián, J. (2012). *La elección del estudio de caso en investigación educativa*. *Gazeta de Antropología*, 28 (1), artículo 14. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Axelsson, P. (2009). *'Do not eat those apples; they've been on The ground!': polio epidemics and preventive Measures, sweden 1880s-1940s*. *Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, 2009, vol. LXI, n° 1, enero-junio, págs. 23-38.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad Líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Borges, J. y Marzal, M. (2017). *Competencias en información y en comunicación: desarrollo*. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 40(1), 35-43. doi: 10.17533/udea.rib.v40n1a04
- Böhm, W. (2010). *La historia de la pedagogía, desde Platón hasta la actualidad*. Villa María: Eduvim.

- Carvajal, C. y Castillo, P. (2018). *Estudio metodológico de las variables que componen el constructo de “apoyo y participación de la familia en los procesos educativos”*. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-070512018000100115>
- CONNPI (2008). *Plan de Preparación y Respuesta en Situación de Pandemia de Influenza*, versión 2.0.
- Cortés, L. (2009). *La escuela una organización sistémica*. *Revista Horizonte pedagógico*. Volumen 11 (1). Pp. 105- 113. Iberoamericana, Institución Universitaria. Bogota.
- Crespillo, Eduardo. (2010). *La escuela como institución educativa*. *Revista Pedagogía Magna*, No 27. Pp 257 – 261.
- Díaz, J. (2020), *Retos y oportunidades de la tecnología móvil en la educación física*. *Revista: RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, No37 pp. 763 – 773
- Echavarría, C. (2003). *La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre, 2003. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77310205>
- García. S. (2015). *Aspectos metodológicos de la investigación cualitativa*. En Abero, L.; Berdari, L.; Capocasale, A.; Montejó S. & Soriano, R. *Investigación educativa, abriendo puertas al conocimiento*, Pp. 101 - 118. CLACSO. Uruguay: Zonalibro.

Garret, L. (2006). *¿La próxima pandemia?*. Revista salud pública de México. Vol 48 (3). Mayo – Junio 2006, pp. 268 – 278.

Hernández, Fernández y Baptista. (2014) *Metodología de la Investigación*. Sexta Edición. México: MacGarawHill.

Linde, T.; Cebrian de la Cerda y Aguilar, M.; (2018). *Formación inicial docente para la comunicación digital familia-escuela en Andalucía*. DOI:10.30827/profesorado.v23i1.9162

Martínez, P. (2006) *El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica*. Pensamiento & Gestión, núm. 20, julio, 2006, pp. 165-193. Universidad del Norte . Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>

Mejía, F. & Urrutia, F. (2013). *La escuela, ¿Para qué?*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XLIII, núm. 3, 2013, pp. 5-21 Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27028898001>

Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, vol. XXXII, n° 1, marzo 2002. Disponible en: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/Publications/Prospects/ProspectsPdf/121s/121smock.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Prospects/ProspectsPdf/121s/121smock.pdf)

ONU (2018). *ODS en Colombia, retos para el 2030*. Disponible en: <https://nacionesunidas.org.co/noticias/ods-en-colombia-los-retos-para-2030/>

Perines, H. e Hidalgo, N. (2018). *La escuela confía en que los estudiantes podemos cambiar el mundo: un estudio de las escuelas que trabajan para la justicia social*. Revista Colombiana de Educación, núm. 75, 2018, pp. 19-38. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413658249001>

Quaresma, L. y Zamorano, L. (2016). *El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 21, núm. 68, pp. 275-297 Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14043472012>

Rodríguez, Moreno y Montérdez. (2018). *Un estudio de caso sobre la idealización y representación de la familia en los centros educativos*. Estudios Pedagógicos XLIV, N° 1: 403-413, 2018. DOI: 10.4067/s0718-07052018000100403

Servicio Madrileño de Salud. (2009). *Plan de Preparación y Respuesta en Situación de Pandemia de Influenza*.

Téllez, D. (2015). PLAGUE INC.: *Pandemias, videojuegos y enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales*. Universidad de la Rioja. DOI: <http://dx.doi.org/10.1344/ECCSS2015.14.12>

UNICEF (2015). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*. Disponible en: [https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un\\_enfoque\\_de\\_la\\_EDUCACION\\_PARA\\_TODOS\\_basado\\_en\\_los\\_derechos\\_humanos.pdf](https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf)

VanDijck, T. (1999). *El análisis crítico del discurso*. Anthropos, No 186. P 23 – 36.

Wodak, R. y Meyer, M. (2013). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

## Infografía

Presidencia de la República <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20457%20DEL%2022%20DE%20MARZO%20DE%202020.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (MEN): [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-394243.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-394243.html?_noredirect=1)

Alcaldía Mayor de Bogotá: <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/salud/coronavirus/conoce-el-decreto-092-de-cuarentena-obligatoria-en-bogota>

MinTIC: [https://micrositios.mintic.gov.co/plan\\_tic\\_2018\\_2022/pdf/plan\\_tic\\_2018\\_2022\\_20200107.pdf](https://micrositios.mintic.gov.co/plan_tic_2018_2022/pdf/plan_tic_2018_2022_20200107.pdf)

Platón, Diálogos

Disponible en: <http://www.filosofia.org/cla/pla/img/azf02009.pdf>

# CONTRIBUCIÓN DE LA PEDAGOGÍA Y NEUROCIENCIA EN LOS AMBIENTES VIRTUALES APRENDIZAJE, DE EN TIEMPOS DEL COVID-19

CONTRIBUTION OF PEDAGOGY AND NEUROSCIENCE IN VIRTUAL  
LEARNING ENVIRONMENTS, IN TIMES OF COVID-19

Sandra Milena Malavera Pineda<sup>1</sup>; Juan Santiago Calle Piedrahita<sup>2</sup>

## Abstract

In the reality that we have been living since 2020 due to the pandemic, online education takes great importance, it is an unprecedented fact that is marking a before and after in pedagogical practices and in current educational systems at a global level. Likewise, the COVID-19 pandemic has shown the social, cultural and economic inequalities of more than 180 countries that have suffered the ravages that this virus has left and that transformed the way of teaching (Bravo-García and Magis-Rodríguez, 2020) . Neurosciences have contributed to a better understanding of how the brain works and involves improving the teacher's ability to teach, and also in the student's ability to learn (Aparicio, 2009). For this reason, it is founded that, the teacher at this time, more than memorizing a quantity of information, must be able to use the neuroscientific tools applicable to the area of knowledge so that he can innovate in the way of

---

1 Magister en Dirección de Marketing y Especialista en Educación y TICS, docente del programa de Administración de Empresas de la Universidad Católica Luis Amigó. [sandra.malaverapi@amigo.edu.co](mailto:sandra.malaverapi@amigo.edu.co)

2 Doctor en Ingeniería, Industria y Organizaciones, docente del programa de Administración de Empresas de la Universidad Católica Luis Amigó. [juan.callepi@amigo.edu.co](mailto:juan.callepi@amigo.edu.co)

teaching and achieve the proposed results. This research seeks to identify the positive and negative results that occurred in education in times of pandemic and the contribution of neuroscience to improve learning processes.

**Keywords:** Pedagogy, Neuroscience, Virtual Environments, Covid-19, Pedagogical Strategies

## Resumen

En la realidad que estamos viviendo desde el año 2020 por la pandemia, la educación en línea toma gran importancia, es un hecho sin precedentes que está marcando un antes y un después en las prácticas pedagógicas y en los sistemas educativos actuales a nivel global. Igualmente, la pandemia por COVID-19 ha evidenciado las desigualdades sociales, culturales y económicas de más de 180 países que han sufrido los estragos que ha dejado este virus y que transformó la forma de enseñar (Bravo-García y Magis-Rodríguez, 2020). Las neurociencias han contribuido a una mejor comprensión de cómo funciona e implica el cerebro en el mejoramiento de la habilidad del docente para enseñar, y también en la habilidad del estudiante para aprender (Aparicio, 2009). Por tal razón, se fundamenta que, el docente en esta época más que memorizar una cantidad de información, debe lograr utilizar las herramientas neurocientíficas aplicables a área del conocimiento para que pueda innovar en la forma de enseñar y lograr alcanzar los resultados propuestos. Esta investigación busca identificar los resultados positivos y negativos que se presentaron en la educación en época de pandemia y la contribución de la neurociencia para mejorar los procesos de aprendizaje.

**Palabras clave:** Pedagogía, Neurociencia, Ambientes Virtuales, Covid-19, Estrategias Pedagógicas

## Introducción

En la realidad que estamos viviendo desde el año 2020 por la pandemia, la educación en línea toma gran importancia, es un hecho sin precedentes que está marcando un antes y un después en las prácticas pedagógicas y en los sistemas educativos actuales a nivel global. Igualmente, la pandemia por COVID-19 ha evidenciado las desigualdades sociales, culturales y económicas de más de 180 países que han sufrido los estragos que ha dejado este virus y que transformó la forma de enseñar (Bravo-García y Magis-Rodríguez, 2020).

Desde décadas pasadas, los docentes enseñan y educan desconociendo las uniones neuronales que tienen los seres humanos en cada uno de sus momentos evolutivos. Durante su formación académica y profesional los docentes dedican parte de su tiempo en planificar, programar e intentar motivar a los estudiantes para que puedan desarrollar al máximo sus cualidades, capacidades y talentos. Sin embargo, en los últimos años se han dado movimientos de transformación pedagógica que han llevado a pensar en el estudiante y su cerebro y la importancia que estos tienen para la labor docente y para su aprendizaje.

Los estudiantes necesitan estar motivados, se debe desarrollar su atención y cultivar su memoria, teniendo en cuenta estos ingredientes, se conseguirán los resultados propuestos. Sin embargo, en la mayoría de las instituciones educativas se sigue un enfoque metodológico centrado donde solo se memoriza información, lo cual no es relevante ni motivador, donde no se tienen en cuenta los circuitos memorísticos ni el razonamiento que debe seguir el estudiante para interiorizar dicho conocimiento, lo cual conlleva al fracaso absoluto de su aprendizaje.

Las neurociencias han contribuido a una mejor comprensión de cómo funciona e implica el cerebro en el mejoramiento de la habilidad del docente para enseñar, y también en la habilidad del estudiante para aprender (Aparicio, 2009).

Por tal razón, se fundamenta que, el docente en esta época más que memorizar una cantidad de información, debe lograr utilizar las herramientas neurocientíficas aplicables a área del conocimiento para que pueda innovar en la forma de enseñar y lograr alcanzar los resultados propuestos.

Hoy, el gran consenso demuestra la necesidad de dirigirnos al desarrollo de las llamadas competencias para el siglo XXI, que son transversales al currículo y flexibles al cambio, ya que están asociadas al desarrollo de capacidades plenamente humanas. Estas van dirigidas a las habilidades de la creatividad, el pensamiento crítico, la colaboración y la comunicación, a lo que se suma la metacognición y las funciones ejecutivas que permiten “aprender a aprender”, reflexionar y adquirir conciencia sobre los procesos de aprendizaje tanto personal como colectivo.

## Metodo

La Metodología es con el paradigma cualitativo con grupo focal formado por 5 docentes (23 invitados), a través del correo electrónico institucional quienes no utilizaban ambientes virtuales de aprendizaje durante el 2019 y durante el 2020 lo comenzaron a utilizar. El cuestionario no estructurado estaba compuesto por 4 preguntas, la cuales se analizaron en dos categorías. El grupo focal se realizó en forma virtual el 16 de abril de 2020 desde las 2 p.m. hasta las 4:30 p.m.

## Desarrollo

Los desafíos a los que se ve enfrentada la educación conlleva a replantear la calidad y tipo de actividades pedagógicas por los efectos del Covid-19. En búsqueda de ser pertinentes y lograr la factibilidad en los ambientes de aprendizaje, es necesario integrar la neurociencia a la educación y la pedagogía. También, se requiere identificar los aportes que contribuyen positiva y negativamente en las actividades pedagógicas propuestas por los docentes debido al impacto del Covid-19. Sin embargo, son muchos los acuerdos y desacuerdos

que se dan en los docentes y la realidad que viven en la experiencia obtenida en los ambientes virtuales de aprendizaje.

Los fenómenos de educación a hoy, requieren de reestructurar los perfiles de los docentes de tal manera, que se establezca una diferencia significativa en ellos, pero conservando aspectos fundamentales como lo humano, didáctico, pedagógico y ético, en la modalidad presencial se presentan estos aspectos pero de manera diferente, ya que la interacción y el contacto directo facultan al docente para poderlos llevar a cabo de una manera conocida, a partir de los modelos tradicionales de formación, pero en la educación virtual se hace necesario reforzarlos bajo criterios de especificidad, que le permitan al docente manifestarlos de una manera más precisa donde el estudiante lo evidencie y le permita llevar a cabo un proceso de formación íntegro y responsable, donde la creatividad debe ser más exigente para el docente porque es necesario competir con distractores más fuertes presentes en el entorno del estudiante, tales como la familia, la tecnología, el espacio físico y específicamente la no retribución inmediata del docente a sus comportamientos distractores y efímeros. La educación virtual a hoy requiere una reestructuración de la comunicación existente entre los docentes y los estudiantes y esta comienza con el dominio de las partes del lenguaje tecnológico y las estructuras mismas de comunicación, por ejemplo, el uso del chat y la respuesta que se requiere dar, así mismo, el manejo del tiempo para poder tener una comunicación fluida, pertinente y acorde a la temática tratada a las inquietudes presentadas por los estudiantes. Es necesario presentar y poner en marcha programas de formación, capacitación y adiestramiento en tecnologías con las cuales se está trabajando hoy y generar propuestas de formación en aquellas tecnologías innovadoras para así poder permeabilizar los modelos pedagógicos de las instituciones y dar respuesta oportuna a las necesidades de las instituciones, los estudiantes y el Estado mismo, el docente debe ser un elemento totalmente dinámico del sistema, no puede reducir su función al impartir la clase, por el contrario debe tener una planificación

perfecta de los tiempos, los recursos y los intereses de formación de acuerdo a la disciplina a las necesidades del entorno. Es claro, que este fenómeno de planificación es totalmente distinto en cada una de las metodologías, pero igualmente importante para estimar los tiempos necesarios por parte del estudiantes para llevar a cabo las actividades complementarias en su tiempo autónomo que permita complementar la formación con el autoaprendizaje.

Los cambios repentinos que se presentan en los entornos de formación ha obligado a las instituciones educativas replantear la prestación de servicio de formación a nivel universitario, dándole mucha fuerza a la virtualidad para enfrentar la crisis sanitaria actual que trajo consigo el cierre total o parcial de los centros educativos hasta en un 94%, dato generado por la Unesco (UNESCO, 2020). Esta situación de orden sanitario no puede ni debe alterar los procesos de formación y debe garantizarse que sea de alta calidad porque es un derecho fundamental con el cual todos los estados e instituciones deben estar de acuerdo, es por ello, que a hoy se requiere fortalecer esta modalidad de virtualidad para todas las disciplinas y en todos los niveles de formación (Amuchástegui, et al., 2017).

El conservar y mantener los procesos de formación, acordes a las necesidades de los entornos, se ha convertido en el principal reto que enfrenta el sistema educativo en los últimos tiempos en el mundo entero, lo que ha implicado para las entidades encargadas de este proceso tanto de orden público como privado el reemplazar la dotación y uso de tecnología para todo su público, los esquemas de trabajo académico para que estos puedan ser compartidos con la actividad laboral y familiar tanto de estudiantes, docentes y personal administrativo, esto se convirtió en un gran desafío sin precedente en la historia, ya que la mayoría de estos públicos requirió de desarrollar o generar sus propios aprendizajes en cuanto al trabajo en entornos virtuales, si bien, las directivas de las instituciones de manera emergente y eficiente desarrollarán programas

de formación, el gran esfuerzo se hizo de manera individual por cada uno de estos públicos, asumiendo responsabilidades y retos para dar una respuesta oportuna a la necesidad de sus estudiantes y docentes (Bonilla-Guachamín, 2020).

Como es bien sabido, en términos generales, el modelo de educación virtual estaba reservado para algunas instituciones y se visualizaba como experiencias aisladas que aportaban a estrategias creativas e innovadoras de aprendizaje y en la mayoría de los casos se consideraba como un elemento complementario a la educación presencial, no se deja de reconocer que desde hace varias décadas se ha buscado incorporar a los procesos de formación formal el uso de las tecnología de información y comunicación (TIC) como una herramienta al servicio de la educación, lo que implicó una revisión exhaustiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje tradicional y un desafío para el rol del docente (Almirón y Porro, 2014).

De acuerdo a Bonilla el modelo de educación virtual a sido definido como la educación a distancia a través de tecnologías y en el ciberespacio, haciendose posible a través de las conexiones y el uso de la Internet, lo que facilitó el poder desarrollar estos procesos formativos en cuanto al uso del tiempo, el espacio y los recursos, generando así un nuevo escenario de comunicación entre el docente y el estudiante y la institución educativa y el estudiante (Bonilla, 2016).

La educación virtual para ser de alta calidad, debe tener en cuenta los siguientes requisitos: presentar y poseer recursos tecnológicos adecuados al nivel de formación en que se está trabajando, los servicios (energía y comunicación) necesarios para acceder al programa educativo, estructuras académicas que permitan al estudiante acceder al contenido del curso de acuerdo a la disciplina elegida y que ofrezca material de alto valor que permita realizar aprendizajes efectivos en ambientes satisfactorios tanto para los estudiantes como para los docentes (Marciniak y Gairín-Sallán, 2018).

La educación actualmente a necesitado soportar sus estructuras de trabajo en entornos virtuales de aprendizaje, los cuales han sido puestos a su disposición por entidades gubernamentales y privadas, a través de plataformas que no tenían el mejor funcionamiento pero se les exigió que alcanzaran el máximo de su capacidad para poder dar respuesta a la pandemia del Covid -19, así mismo, se hizo uso de otros recursos que fueron de gran importancia como las redes sociales, el fortalecimiento de las redes de colaboración y comunidades de aprendizaje; es de anotar, que en cuanto a las redes sociales se ha tenido cierto reparo, en ser utilizadas en los procesos de aprendizaje y comunicación a consecuencia de su uso y potencialidad, considerandólas más un obstáculo y un riesgo latente para la calidad y la formación actual que ofrecían los grupos virtuales, no solo educativo sino también sociales, sin embargo, esta crisis que sufre el mundo entero las ha convertido en un recurso altamente valioso (Robles y Sato, 2020). Para fortalecer los fenómenos de formación y capacitación las entidades educativas han recurrido a las comunidades de aprendizaje, las cuáles pueden ser de orden interno o externo, lo que ha permitido mejorar la interacción entre los docentes y los estudiantes para que no se sientan solos y puedan enfrentar de una mejor manera los desafíos propios de la situación actual (Vaillant, 2017).

Los espacios virtuales se han configurado de diferentes maneras a consecuencia de la disponibilidad de los recursos y de las diferentes comunidades educativas para aceptarlos como una metodología adecuada de formación en los diferentes ámbitos, cada ambiente educativo se ve permeado por valores, experiencia e historia de vida de administrativos, docentes y estudiantes que promueven el desarrollo y socialización de las experiencias vinculándolas así con la familia y el entorno social (Vergel Ortega, et al., 2016). Se pretende que los entornos virtuales de aprendizaje este fundamentados en la interpretación, análisis y solución de problemas (Gutiérrez-Rodríguez, 2018); de igual manera deben ser activos y colaborativos (Guitert y Pérez-Mateo, 2013; Anso, et al., 2016; Silva, 2017), efectivos y gamificados (Melo-Solarte y Díaz, 2018), pero

la pandemia a hecho que cada docente genere entornos diferentes para poder atraer y mantener la atención del estudiantes, su dedicación en el trabajo y disponibilidad de aprendizaje.

El implementar un sistema educativo virtual y a distancia representa un gran desafío en los diferentes niveles a consecuencia a que generalmente la educación virtual fue pensada para contextos universitarios y a hoy se aplica y utiliza a todos los niveles de educación (básica, secundaria, técnica, tecnológica, universitaria y posgrado) y educación no formal (Rodríguez-Jiménez, 2009; Silva, 2017; Fernández-Gubieda, 2020). Es de anotar, que al momento del aislamiento a consecuencia de la pandemia, algunos niveles de formación no contaban con la disponibilidad de estos entornos virtuales de aprendizaje lo que dificultó el llevar a cabo ciertas actividades propias de su proceso de formación, ya que cada nivel tiene necesidades específicas como el uso de laboratorios y cierta autonomía propia de la disciplina, esto implica la formulación de estrategias pedagógicas y didácticas diversas y ajustadas a una realidad inmediata (Sánchez-Mendiola, et al., 2020).

Las actividades didácticas que se llevan a cabo en los espacios de formación como los juegos desde la neurociencia se consideran como parte esencial del desarrollo humano por lo tanto, debieran ser parte fundamental de las técnicas, herramientas y tareas en el desarrollo de los aprendizajes en los entornos virtuales. El trabajar actividades lúdicas en momentos únicos y compartidos a través de las plataformas de aprendizaje virtual permiten valorar las distintas partes que se dan en los procesos de interacción del juego o la lúdica diseñada para un momento específico, permitiendo que el cerebro aprenda nuevas maneras de hacer las cosas, forma de actuar y responder o dar solución a los diferentes problemas al que se enfrenta, así mismo, permite percibir la realidad de maneras diferentes (Gutiérrez, Osorio, Rincón, Toloza y Vega 2018). Se consideraba que a través del tiempo, el individuo perdía habilidades sociales

en el modelo virtual de formación, por lo tanto, el hacer uso de estos objetos tecnológicos y espacios virtuales distanciaban al individuo y reducía sus nivel de interacción con el otro y el entorno, en cuánto la lectura de claves no verbales como los gestos y la semiótica misma de los espacios, sin embargo, Villasana y Dorrego demuestran que el trabajo colaborativo en los entornos virtuales de aprendizaje contribuye en el desarrollo de habilidades y un discurso crítico entre los estudiantes. Por lo que, el buen uso de estos ambientes de aprendizaje podrá facilitar el retorno a lo que se denominará, la nueva normalidad (Villasana y Dorrego 2007).

De acuerdo, al trabajo de campo realizado con los docentes del programa de Administración de Empresas de la Universidad Católica Luis Amigó, se encontraron las siguientes respuestas:

El 87% perciben el uso de la tecnología en la educación como una herramienta facilitadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje autónomo y creativo, y por ello, es necesario estructurar su uso de una manera más dinámica, donde el estudiante pueda potencializar sus procesos de acercamiento al conocimiento científico con un mayor nivel de discernimiento. Los aspectos positivos de la experiencia del uso de la tecnología en sus curso se pueden identificar como: permite que el estudiante se vea en la necesidad de ir más allá en los procesos de consultas y lecturas; se hace necesario fortalecer otras metodologías para compartir el conocimiento y las experiencias laborales de los docentes que son de suma importancia para el aprender hacer; implica que el estudiante se haga responsable de sus procesos de formación, lo que permite mayor madurez profesional; la alternatividad en material, alianzas de trabajo en equipo y una comunicación asertiva que permita ser más eficientes y productivos dentro de la clase. Como aspectos negativos fue que en el país se evidencian problemas de conectividad y esto desmejor el proceso de enseñanza; también la falta de interacción entre las partes y la monotonía que en ocasiones se genera

En la pregunta en la que si la modalidad virtual, permitio el desarrollo y fortalecimiento de competencias en los estudiantes, los docentes en un 83% identificaron que sí, esencialmente en competencias blandas, donde el estudiante es el actor principal de la interacción en el proceso de aprendizaje, implicando que sea más transparente consigo mismo y con el otro, ya que al ser evaluado, tienen todo la tecnología a su alcance para responder.

El 86% de los docentes expresan que la institución puede operacionalizar estas herramientas, a través de procesos de formación y capacitación, tanto para el docente como para estudiantes, en cuanto el manejo de las diversas plataformas, además realizar estrategias de cooperación con empresas que estén más avanzadas en el manejo de tecnologías; otra es lograr en la medida que mejora la comunicación e interacción con el entorno y la competencia del aprender a aprender logrando que los estudiantes se comporten más autónomos; también pueden mejorar la infraestructura tecnológica mediante una aplicación más asertiva de las TIC que permita aplicar nuevas prácticas pedagógicas y desarrollar la innovación y realizando alianzas y contrataciones con organizaciones que tengan un reconocimiento importante en aspectos relacionados con plataformas.

La percepción que tienen los docentes frente al uso de la tecnología en su labor. Consideran el 89.9% que la tecnología es un medio para lograr muchos objetivos que les permite lograr la eficiencia, efectividad y productividad. Indudablemente, las una herramientas tecnológicas les ayuda alcanzar las competencias esenciales mediante contenidos académicos relacionados con el Proyecto Docente donde se debe enfocar y evidenciar un aprendizaje de calidad para el estudiante.

Todo lo anterior, evidencia que la educación virtual es la mejor alternativa cuando se presentan tiempos de pandemia, los docentes, estudiantes y administrativos puedan interactuar en tiempo real a través de la plataforma virtual con la que cuenta la Universidad. Estas plataformas representan la extensión virtual

del aula en una clase tradicional, convirtiéndose en un espacio que contribuye en la utilización de recursos como: archivos, carpetas, libros, etiqueta, páginas web, objetos virtuales de aprendizaje, URL, y realizar actividades sincronicas o asincronoca como: chat, base de datos, cuestionario, consulta, encuestas pre-definidas, glosario, foro y herramientas externas.

El país y el mundo atraviesan una situación sin precedentes debido a la propagación del Covid-19, en el que se presenta una sensación de incertidumbre y confusión, que crece con el confinamiento social que se requiere para disminuir la propagación del virus. Es por ello, que es necesario reestructurar y replantear el papel de las instituciones de educación, teniendo como respaldo a esto la necesidad de cuidar la salud física y mental, no solo de los estudiantes, sino también del personal docente, administrativo, las familias y la comunidad en general.

De acuerdo a lo anterior, las principales necesidades y dificultades que se identifican en la educación en los entornos virtuales de aprendizaje son:

La asequibilidad a los recursos tecnológicos en las instituciones de educación. Algunas familias no tiene acceso a equipos adecuados, muchas veces son obsoletos y estos no tienen la capacidad para utilizar las aplicaciones que se requieren para el desarrollo de las actividades educativas, además que en el hogar son varios los que necesitan acceso a los recursos para cumplir con las labores tanto los padres como los hijos.

Otra las de las dificultades es el acceso a internet, ya que no todos lo hogares poseen conexión de internet estable que permita suplir las necesidades de los miembros de la familia. Esta dificultad se acrecienta cuando son varios hijos que requieren de este acceso y compartir los dispositivos tecnológicos entre ellos, y más a un tener que apoyar las diferentes actividades propuestas.

Una gran cantidad de recursos tecnológicos han sido diseñados sin tener en cuenta las dificultades cognitivas en los entornos digitales, ya que no son de

fáciles de entender y usar. Todo esto se da desde la construcción de los contenidos educativos en el que los vídeos, imágenes y texto no son claros para las personas que presenta discapacidad intelectual o para los adultos mayores. También hay familias con escasas competencias digitales y esto conlleva a que no podrán brindar el apoyo que requieren sus hijos con discapacidades intelectuales en sus procesos de aprendizaje en los modelos virtuales.

## Conclusiones

Las estrategias de enseñanza aprendizaje bajo la modalidad virtual, implementadas por los docentes que imparten sus cátedras en el Programa de Administración de Empresas de la Universidad Católica Luis Amigó, han sido eficientes y eficaces para lograr las competencias en sus asignaturas, pero que ha requerido de mucho esfuerzo y horas de preparación que se han convertido en elementos de gran importancia para favorecer una enseñanza de calidad.

Todos estos modelos de enseñanza requieren hacer un estudio más profundo en la contribución de la neurociencia en la educación virtual para encontrar las mejores metodologías para incentivar al aprendiz autónomo y en el que el estudiante se siente parte activa de su proceso, contribuyendo al crecimiento de los niveles en el rendimiento académico.

Se pudo identificar que los estudiantes tienen un buen dominio de las herramientas tecnológicas que fueron implementadas como estrategias de enseñanza por parte de los docentes tales como Moodle, WhatsApp, Zoom, Classroom, Meet, Facebook live, Youtube live, Gmail, Teams, entre otras, permitieron desarrollar las competencias del saber y saber hacer de una manera adecuada y dinámica.

Todas estas herramientas mencionadas, dan cuenta de el dominio e interés para conseguir clases sincrónicas y asincrónicas que ayudaron al desarrollo de un espacio que permite lograr aprendizaje significativo en el que tanto docentes como estudiantes se pudieron adaptar a los nuevos cambios que la pandemia

trajo y que hoy podemos ver que llego para quedarse, ya que si hoy desapareciera el virus del mundo y se regresará a la normalidad, la educación virtual se convirtió en una opción mucho más aceptada porque permite que los estudiantes puedan estudiar y trabajar y lograr mejorar su condiciones económicas sin afectar sus estudios.

## Referencias:

Almirón, M. E., y Porro, S. (2014). Los docentes en la Sociedad de la Información: reconfiguración de roles y nuevas problemáticas. *IE Comunicaciones: Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, (19), 17-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4794547>

Amuchástegui, G., Valle, M. I. D., y Renna, H. (2017). Reconstruir sin ladrillos: guías de apoyo para el sector educativo en contextos de emergencia. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5592>

Anso, A., Magallan, L., y Vallejos, M. (2016). ¿Actividades grupales en cursos virtuales? Desafíos para el rol docente. En G. Feierherd, (Coordinador). *XI Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología (TEyET 2016)*. Facultad de Informática Ciencias de la Comunicación y Técnicas Especiales, Universidad de Morón. Argentina. [http://sedi-ci.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/54624/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedi-ci.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/54624/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Bonilla, L. A. G. (2016). Deliberación entorno a la Educación Virtual. *Interconectando Saberes*, (1), 77-89. <http://is.uv.mx/index.php/IS/article/view/1112>

- Bonilla-Guachamín, J. A. (2020). Las dos caras de la educación en el COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 89-98. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.294>
- Fernández-Gubieda, S. (2020). Docencia Rubic: aprendizajes de la enseñanza universitaria en tiempos de la Covid-19. <https://www.unav.edu/documentos/24640148/26406619/RubicSueltas.pdf>
- Gamo, J.R. (2016). *Neuromitos en educación: el aprendizaje desde la neurociencia*. Barcelona: Plataforma Editorial
- Guillén, J. (2017). *Neuroeducación: de la teoría a la práctica*. Madrid: Alianza.
- Guitert, M., y Pérez-Mateo, M. (2013). La colaboración en la red: hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(1), 10-31. <http://hdl.handle.net/10366/121846>
- Gutiérrez, P., Osorio, N., Rincón, E., Toloza, B., & Vega, M. (2018). Estrategia lúdico-pedagógica dirigida a niños y niñas de transición para el fortalecimiento de la atención sostenida en su proceso de aprendizaje. *Boletín Redipe*, 7(7), 107-128, e-ISSN: 2256-1536. Recuperado de: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/524>
- Gutiérrez-Rodríguez, C. A. (2018). Fortalecimiento de las competencias de interpretación y solución de problemas mediante un entorno virtual de aprendizaje. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 8(2), 279-293. <http://132.248.161.133:8080/jspui/handle/123456789/4249>

Marciniak, R., y Gairín-Sallán, J. (2018). Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(1), 217-238. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.16182>

Melo-Solarte, D. S., y Díaz, P. A. (2018). El aprendizaje afectivo y la gamificación en escenarios de educación virtual. Información tecnológica, 29(3), 237-248. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000300237>

Mora, F. (2017). Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza.]

Robles, C., y Sato, A. (2020). Grupalidades virtuales. El impacto de la pandemia en los procesos grupales. En La intervención en lo social en tiempos de pandemia. <https://www.margen.org/pandemia/textos/robles.pdf>

Rodríguez-Jiménez, J. M. (2009). Patrones pedagógicos en educación virtual. Revista de Educación a Distancia (RED). Monográfico X (2009), 1-16. <https://revistas.um.es/red/article/view/89321>

Sánchez-Mendiola, M., Martínez-Hernández, A. M., Torres-Carrasco, R., Agüero-Servín, M., Hernández-Romo, A., Benavides-Lara, M., Jaimes-Vergara, C. y Redón-Cazales, V. (2020) Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. Revista Digital Universitaria, Aheadofprint, (2020), 1-23. <https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/AOP.pdf>

Silva, J. (2017). Un modelo pedagógico virtual centrado en las E-actividades. *Revista de Educación a Distancia*, 17(53), 1-20. <https://revistas.um.es/red/article/view/290021>

UNESCO (06 de agosto de 2020). El Secretario General de las Naciones Unidas advierte de que se avecina una catástrofe en la educación y cita la previsión de la UNESCO de que 24 millones de alumnos podrían abandonar los estudios. <https://es.unesco.org/news/secretario-general-naciones-unidas-advierte-que-se-avecina-catastrofe-educacion-y-cita>

Vaillant, D. (2017). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. En Weinsteins y Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y Liderazgo en la escuela* (pp. 263-291). Once miradas. <http://dx.doi.org/10.14244/198271993073>

Vergel-Ortega, M., Rincón-Leal, O. L., y Cardoza-Herrera, C. A. (2016). Comunidades de aprendizaje y prácticas pedagógicas. *Boletín Redipe*, 5(9), 137-145. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6064925>

Villasana, N., & Dorrego, E. (2007). Habilidades sociales en entornos virtuales de trabajo colaborativo. *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, 10(2), 45-74, ISSN: 1138-2783, e-ISSN: 1390-3306. Recuperado de: <https://doi.org/10.5944/ried.2.10.993>

## COVID-19 Y CAMBIO A ENSEÑANZA VIRTUAL EN LA EXPERIENCIA DE PADRES DOMINICANOS RESIDENTES EN ZONA RURAL

COVID-19 AND CHANGE TO VIRTUAL TEACHING IN THE  
EXPERIENCE OF PARENTS RESIDING IN A RURAL DOMINICAN AREA

Carmen Yris Contreras; Rosa García<sup>1</sup>

### Abstract

The objective of this study is to document the experiences lived by parents about the changes that the COVID-19 pandemic brings to education, from what has meant the abrupt change of the modality of face-to-face education to virtual. The research is qualitative, descriptive and cross-sectional, with the collection of life stories from 21 parents of students who attend public centers in two rural communities in the Monseñor Nouel Province, Dominican Republic. The ethics of psychosocial research was respected when sending a guide to open questions by virtual means, with the prior consent of the subjects. Interpretive analysis was applied to the data. The results show that most of the participants lack the necessary knowledge to guide the tasks at home, they lack technological resources, they have little command of technology and the children show lack of motivation when studying in this way. This situation arouses uncertainties in parents about how the evaluations will be done and the possibilities of their children to be promoted. It was also possible to show a lack of protection equi-

---

1 Universidad Adventista Dominicana

ment and food, since parents cannot go out to work to meet these needs. In the emotional and psychological part it affects the fear of being infected, the remoteness of loved ones and the stress caused by confinement. In conclusion, schools need to design innovative educational strategies to teach children to be autonomous, independent and responsible in their learning. Thus they will be in better condition to face future eventualities.

**Keywords:** Education through the media, Long distance education, disease prevention, Homeschooling.

## Resumen

El objetivo del presente estudio es documentar las experiencias vividas por los padres acerca de los cambios que trae consigo la pandemia del COVID-19 para la educación, desde lo que ha significado el cambio brusco de la modalidad de educación presencial a virtual. La investigación es cualitativa, descriptiva y transversal, con recolección de relatos de vida de 58 padres de estudiantes que asisten a centros públicos primarios en dos comunidades rurales de la Provincia Monseñor Nouel, República Dominicana. Se respetó la ética de investigación psicosocial al enviar una guía de preguntas abiertas por medios virtuales, previo consentimiento de los sujetos. A los datos se les aplicó análisis interpretativo. Los resultados muestran que la mayoría de los participantes carecen de los conocimientos necesarios para guiar las tareas en casa, les faltan recursos tecnológicos, dominan poco la tecnología y los hijos muestran desmotivación al estudiar así. Esta situación despierta en los padres incertidumbres acerca de cómo se harán las evaluaciones y las posibilidades de sus hijos para ser promovidos.

También se logró evidenciar carencia de equipos de protección y de alimentos, ya que los padres no pueden salir a trabajar para suplir estas necesidades. En la parte emocional y psicológica afecta el miedo a ser infectados, la lejanía de

los seres queridos y el estrés que causa el confinamiento. En conclusión, las escuelas necesitan diseñar estrategias educativas innovadoras para enseñar a los niños a ser autónomos, independientes y responsables en su aprendizaje. Así estarán en mejor condición para enfrentar eventualidades futuras.

**Palabras clave:** Educación a través de los medios de comunicación, Educación a distancia, Prevención de enfermedades, Educación en el hogar.

## Introducción

Desde finales de diciembre del 2019 hasta mitad de 2020, muchos países del mundo se han visto afectados por la pandemia del COVID 19, la cual es una enfermedad infectocontagiosa, causada por el coronavirus denominado SARS-COV-2. La Organización Mundial de la Salud (2020) ha liderado el establecimiento de políticas globales para controlar el contagio, en un intento por contener la pandemia. La medida principal es el aislamiento social, que ha dado al traste con la suspensión de eventos, el cierre de negocios y el confinamiento en casa (Cross, 2020).

Como resultado del confinamiento, se han desencadenado grandes dificultades en diferentes ámbitos de la vida (McAleer, 2020). Se han documentado alteraciones que incluyen fuertes problemas emocionales (Sandín, Valiente, García y Chorot, 2020), que ya habían sido observados en situaciones similares de crisis (Rojas-Jara, 2020); y caídas de las economías nacionales y familiares (Consejo Monetario Centroamericano, 2020) que profundizan con la extensión de la cuarentena.

En el caso específico del sector educativo, el impacto de la pandemia aceleró el proceso del cambio de educación presencial a virtual que se venía gestando por más de una década como parte de los objetivos del milenio, en cuyo logro se han invertido fuertes sumas financieras (Owens, Lennard y Andrés, 2020).

La educación tiene un espacio definido en la Agenda 2030 por la obligación de proteger el derecho a la superación, y se esperaba que la digitalización fuera una herramienta para reducir al mínimo las brechas sociales de acceso a ella. Aunque se reconocía que había obstáculos que salvar, se tenía clara la necesidad de crear conciencia hacia la evolución de las formas de concebir, planear, implementar y evaluar las acciones educativas, a través de la capacitación de los usuarios con la alfabetización informática (Edel-Navarro, 2010). Todavía se percibe al paradigma de la educación virtual como un medio para generar oportunidades y posibilidades para promover a los sujetos de conocimiento, aunque no se ha alcanzado esto. (Sánchez, 2017; p. 89).

Velandia (2005) atribuyó a la resistencia al cambio las barreras que se observan para la educación en línea. Se reporta la incongruencia docente -alumno con respecto al dominio y uso de dispositivos, aplicaciones, redes sociales y otros servicios en línea, siendo los estudiantes los aventajados pero sin discriminación de las informaciones. Esta problemática de falta de criterio, obstruye el desarrollo del aprendizaje autónomo (Acuña, 2008).

Desde la perspectiva de Exeni (2015) la educación virtual trae grandes oportunidades, para facilitar y garantizar el acceso al conocimiento, al tiempo que exige que el estudiante maneje las nuevas tecnologías, tenga disciplina, hábitos de estudio digital y disponibilidad para conectarse a cualquier hora o en cualquier lugar.

Ahora con el cambio brusco por las medidas de confinamiento, los centros escolares en casi doscientos países han cerrado y han obligado a los docentes y estudiantes a trabajar desde sus casas. Se revela disparidad entre los países en el grado de preparación para enfrentar este cambio repentino. Aquellos donde ya existían estas modalidades con capacitación a estudiantes y docentes y los que se inscribían en el uso del blended learning quedaron en ventaja. Sin embargo, tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo,

se reportan desigualdades sociales para acceso a dispositivos y conectividad en docentes y estudiantes (Cotino, 2020), con amenazas al fracaso en el logro de los objetivos de los programas formativos.

Esto recrudece cuando se adjudica a los padres la responsabilidad de guiar el aprendizaje en casa (Cotino, 2020). Se reporta que los padres no están preparados para hacer el papel de maestros de sus hijos porque carecen de competencias para desempeñarse en forma adecuada en el ambiente virtual y los costos del servicio de internet pueden no estar a su alcance (Britez, 2020).

Frente a una situación tan compleja, en la cual la educación ha sido relegada por el cuidado de la salud pero no está suspendida, esta investigación se plantea: ¿Cuál ha sido la experiencia de los padres al asumir un nuevo rol como guías en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos? El objetivo del estudio ha sido documentar las experiencias vividas por los padres, madres y tutores acerca de los cambios que trae consigo esta pandemia, en especial, el cambio brusco del modelo de educación presencial a virtual frente a la pandemia del COVID 19.

## Método

El diseño del estudio es cualitativo, transversal y descriptivo. La técnica de investigación utilizada fue relatos de vida que fueron recogidos mediante una entrevista abierta con guía de preguntas, aplicada de manera virtual, a 58 padres, madres y tutores de estudiantes del nivel primario, residentes en dos comunidades rurales de la Provincia Monseñor Nouel, República Dominicana. La muestra fue seleccionada por disponibilidad y, para respetar el confinamiento, los sujetos fueron abordados usando recursos tecnológicos como Whatsapp, correo electrónico y llamadas telefónicas. Se incluyeron las personas que dieron su consentimiento escrito, después de conocer las intenciones y el procedimiento de la investigación. Las informaciones se recibieron por las mismas vías

como notas de voz, documentos, mensajes de texto y llamadas telefónicas. La investigación siguió los criterios éticos de investigación psicosocial, bajo la supervisión del Comité de Investigación del Centro de Investigación e Influencia en Cuidado Integral de Salud (CICIS-UNAD). Los relatos recogidos fueron transcritos y organizados por sujeto, conservando sus expresiones, y luego fueron sometidos al análisis de contenido, comparando diferencias y similitudes para identificar categorías y sus características.

## Resultados

### Perfil demográfico de los entrevistados

La edad de los entrevistados oscila entre los 29 y los 62 años. La gran mayoría viene de familias extendidas, nucleares y monoparentales, los cuales en su totalidad son de clase baja y media. La muestra incluye padres solteros, madres solteras, abuelas como tutoras de sus nietos y otros familiares que se han hecho cargo de los niños de la familia. La mayoría de las madres son amas de casa, mientras que la mayoría de los padres son obreros que viven del día a día por no contar con trabajo fijo y su escolaridad es de primaria o secundaria, aunque algunos eran analfabetos.

La primera categoría que se identificó fue la guía del padre como tutor del aprendizaje de sus hijos. Aquí se reflejó la brecha de la escolaridad de los padres. Se encontró que muchos de esos padres tienen limitaciones para cumplir ese deber, como es el caso del Padre A que expresa: “Yo mismo no se mucho de letra por eso las muchachas trabajan ellas solas, me hubiese gustado estar con ellos para ayudarles pero no sé nada de letras.” Los padres que tenían un nivel superior afirman estar ayudando y supervisando a sus niños en este proceso, como lo explica la Abuela A: “Yo le digo que me enseñe lo que ella está haciendo, para asegurarme de que está cumpliendo con lo que se le asigna.”

Moledo, Rego y Otero (2012) dicen que hay relación positiva entre el nivel educativo de los padres y la puntuación media de los alumnos. Siendo así, habría que esperar un fracaso de los hijos de padres con niveles de escolaridad bajos y éxito de los otros. Heckmann (2008) profundiza más al decir que el nivel de logro de los alumnos depende esencialmente del contexto: recursos, situación económica de los padres y relación que se desarrolla en el hogar.

En las respuestas de los padres se puede inferir que aunque su escolaridad es baja, han creado una atmósfera de respeto y confianza que permite a los hijos cumplir sus deberes escolares a pesar de la ineptitud de sus progenitores. Ese factor puede ser crucial para que los resultados del éxito escolar no resulten atados al nivel de los padres.

Dificultades identificadas durante la pandemia en el ámbito familiar y educativo

En el ámbito familiar la dificultad más común fue el no salir de casa, y estar lejos de los seres queridos. Lo cual les hace sentir soledad y nostalgia, lo que es normal debido a que el hombre es un ente social, que necesita de la interacción con los demás tanto para aprender como para establecer relaciones. Muestra de eso es lo que relata la Madre H cuando dice: “Lo más difícil de todo es no poder salir de la casa, ya que siempre estaba acostumbrada a llevar a mis hijas a sus escuelas de yo irme a trabajar”. Del mismo modo lo indica la madre B que sostiene que “lo más difícil para mí es estar trancados en las casas sin poder compartir con nuestras familias y vecinos.”

En el ámbito educativo las dificultades más frecuentes fueron que los niños ya no pueden asistir a la escuela, que los padres no pueden ayudarle con las tareas porque no están capacitados para eso, algunos no tienen internet como es el caso de la Madre I que expresa: “Yo sé que los niños se han atrasado porque no tienen internet para hacer las tareas, pero de vez en cuando los pongo a leer o a escribir aquí en casa, así ellos no pierdan la costumbre de aprender a pesar

de estar aquí en casa, trato de enseñar lo que yo sé, busco la manera para que estén activo de diferente formas y sus conocimientos.”

Del mismo modo, otros expresan no tener dominio de la tecnología, ya que en la República Dominicana la modalidad virtual implica ciertas dificultades, puesto que muchas personas no tienen dominio de la tecnología y no conocen el procedimiento a realizar para las clases virtuales como es el caso de plataformas como Classroom. Además, carecen de dispositivos electrónicos como computadoras, teléfonos inteligentes, etc.

Por otra parte, es difícil acostumbrar a los niños a realizar las tareas en casa, ya que no se sienten con el mismo nivel de compromiso, ya que los niños necesitan sentir ese ambiente de escolaridad, de compromiso y de aprendizaje. (García, 2006, p.60).

## Ventajas identificadas durante la pandemia

Las personas han sido víctimas de muchas dificultades en medio de la pandemia, sin embargo, hay luz en medio de la oscuridad. Esa luz simboliza las ventajas que se han podido apreciar, como la colaboración de los alimentos que se han proporcionado en la escuela por parte de los suplidores de la comida, la ayuda de algunas empresas de la comunidad, que han proporcionado raciones alimenticias para los más necesitados, la junta de vecinos que también ha hecho sus aportes y personas solidarias de la comunidad. Además, el pago a tiempo de los empleadores y tener ayuda del gobierno como la tarjeta solidaridad como lo expresa el Padre A cuando dice “...puedo ser agradecido al gobierno porque en la escuela nos dan funda con comida, mis hijas pueden comer gracias a esto, con la tarjeta de solidaridad uno consigue lo que falta para la casa, podemos completar y mantenernos bien hasta que todo esto logre pasar” y por último, pero no menos importante, tener una actitud positiva, ya que la actitud es un constructo psicológico no observable, de carácter evalua-

tivo, que media entre una situación y las respuestas que da la persona ante la misma, por tanto, las personas hacen un esfuerzo por ver lo bueno en prácticamente todo y mantienen un excelente optimismo a pesar de experimentar algunas dificultades. La actitud mental positiva es contagiosa y las personas que la poseen, no solo se quedan hablando cosas maravillosas, sino que actúan con determinación para lograr los objetivos. La actitud positiva implica mucha disciplina y una marcada tendencia al trabajo inmediato que permita superar problemas. Esto le ayudará a tener calma, ser pacientes y tener una buena unión familiar. (Mimenza, 2016)

Pero lo más relevante es la fe en Dios lo cual les ha dado esperanzas y fuerzas para seguir adelante. Asimismo lo expone Montoya y Echeverri, (1995) cuando dice que “la espiritualidad es una fuente de alivio frente al dolor, el sufrimiento y la muerte...” de igual forma lo indica la Madre N cuando dice: Lo que me hace seguir adelante es mi fe en Dios, la oración, la lectura bíblica,

#### Estrategias adoptadas por los entrevistados durante la pandemia

En el ámbito familiar se establecieron algunas estrategias en el periodo de pandemia entre las cuales se pueden citar las siguientes:

- Según los relatos como familia se implementaron las siguientes estrategias para sobrellevar esta cuarentena:
- Mantenerse en oración, ya que Dios es quien todo lo puede, por ejemplo la madre C dice lo siguiente: “Lo único que nos da esperanza es estar en oración y confiar en Dios que todo lo puede”
- Darle cariño a sus hijos como es el caso de la madre B: “...hemos podido darle más cariño a nuestro niño y que aprenda a estar más en casa que las calles no son buena y que es mejor estar junto con nosotros.”
- Conocer mejor a los hijos como lo expresa la madre D: “En este tiem-

po de cuarentena yo he podido estar más pendiente de la alimentación del niño pequeño, porque veo que a él no le gusta mucho comer y también he descubierto lo haragán que es el grande mío para hacer la tarea.”

- Educar a los hijos, en modales, valores y virtudes, como lo explica la madre I: “educar más a los niños y enseñarles buenos modales.”

- Concientizarlos acerca de la pandemia, el peligro que esto representa y cómo cuidarse y protegerse unos a otros. Un ejemplo de esto es lo que plantea la madre L:

- “Le hemos enseñado medidas para prevenir en familia del COVID-19 es que una sola persona va y hace la compra de los alimentos, se pone mascarilla, guantes, para que se proteja cuando salga a fuera, cuando llega de compra entra por la parte de atrás de la casa, se quita todo lo que trae puesto, lo pone al sol, así como bañarse y estos alimentos también los lavamos antes de entrar a la casa, además dentro de la casa tomamos medidas de prevención para protegernos.”

- Pasar más tiempo juntos como familia, como lo indica en su relato la madre F: “Durante estos días he pasado más tiempo con mi familia, más tiempo para compartir juntos y en estos días nos hemos divertido con juego de parches, juegos de pelota, bailes y ver televisión. Hemos estado más unidos como una familia, siempre tratando de ayudarnos uno al otro”

- En el ámbito educativo las estrategias adoptadas fueron las siguientes:

- Establecer horarios para las tareas, con el objetivo de que haya un orden como es el caso de la abuela A que dice “...le hice un horario para la clase y preparar un ambiente cómodo para ella, darle seguimiento.”

- Ayudar a los niños con las tareas, para asegurarse de que se cumpla con lo establecido. Así lo expresa en su relato la abuela

A:

Estamos en la casa, pero mi nieta no ha dejado sus responsabilidades de la escuela, ya que está tomando clases por internet, como una forma de aprovechar el tiempo, lo cual yo creo que es un buen trabajo, ella siempre está haciendo sus clases. Yo le digo que me enseñe lo que ella está haciendo, para asegurarse de que está cumpliendo con lo que se le asigna. He llevado a cabo varias estrategias, como orientar a mi nieta en el uso del internet, diciéndole que es bueno y como debe de hacer tareas, le hice un horario para la clase y preparar un ambiente cómodo para ella, darle seguimiento.

- Enseñarle a usar Google y You Tube de forma segura, como sostiene la abuela A “He llevado a cabo varias estrategias, como orientar a mi nieta en el uso del internet”

- Leer y escribir para que no se pierda el hábito y sigan mejorando como es el caso de la madre A “...yo les puse un horario para hacer la tarea o para leer todo los días de 5pm a 6pm, para que ellas sigan aprendiendo y no pierdan la costumbre de saber leer.”

- Estar más pendiente de su aprendizaje como sostiene la madre G: “Durante estos días he pasado más tiempo con mi familia, más tiempo para compartir juntos y en estos días nos hemos divertido con juego de parches, juegos de pelota, bailes y ver televisión. Hemos estado más unidos como una familia, siempre tratando de ayudarnos uno al otro”

# Cosas que han impactado a los entrevistados durante la pandemia del COVID 19

Cabe destacar que las cosas que más impactaron de manera positiva fueron las siguientes:

- La fe en Dios
- La oración
- La lectura de la Biblia
- El deseo de proteger a la familia.
- La colaboración de los alimentos que se han proporcionado en la escuela por parte de los suplidores de la comida.
- La ayuda de algunas empresas de la comunidad
- Colaboración de la junta de vecinos y personas solidarias de la comunidad
- El pago a tiempo de los empleadores
- Tener ayuda del gobierno como la tarjeta solidaridad
- Tener una actitud positiva
- Tener calma y paciencia
- Tener una buena unión familiar
- Se halló también en los relatos algunas cosas que impactaron de forma negativa y fueron las siguientes:
- No tener dinero para comprar los artículos para suplir sus necesidades básicas.

- No tener apoyo de los empleadores, es decir, estar suspendido de sus labores sin pago.
- No poder trabajar
- Sentir miedo de contagiarse
- No tener los alimentos necesarios por falta de recursos económicos
- No tener guantes y mascarillas para protegerse por la escasez o por no tener con que comprarlos.
- No tener internet para que los niños realicen sus tareas.
- Falta de conocimiento tecnológicos de los padres para ayudar a los niños con las tareas.
- La desmotivación de los niños a realizar las tareas desde casa.

## Formas de recreación empleadas por los entrevistados y sus familias

La recreación es sumamente importante en este punto, ya que el confinamiento puede generar daños psicológicos en la persona, así lo expresa Ramírez-Ortiz y cols. (2020; p.4) cuando dice que “las personas que están aislamiento social, con movilidad restringida y pobre contacto con los demás son vulnerables a presentar complicaciones psiquiátricas que van desde síntomas aislados hasta el desarrollo de un trastorno mental como insomnio, ansiedad, depresión y trastorno por estrés postraumático”

Al preguntarle a los padres, madres o tutores acerca de las formas de recreación que comparten con sus hijos en este periodo de cuarentena ellos dijeron lo siguiente: ver televisión, jugar juegos de mesa como dominó, parches, etc., cocinar y comer en familia. Además, leer y narrar cuentos, jugar pelota en el patio, bailar dentro de la casa, jugar en la computadora y celular y escuchar música.

# Medidas acogidas por los padres para combatir la pandemia del COVID 19

De acuerdo con las afirmaciones obtenidas a través de los relatos se puede decir que los padres, madres o tutores tomaron un sinnúmero de medidas para proteger a sus familias del COVID 19 entre las cuales se citan las siguientes:

- Quedarse en casa
- Lavarse las manos constantemente con agua y jabón
- Evitar la aglomeración de personas
- Mantener las normas de higiene
- Usar mascarillas
- Usar guantes
- No permitir visitas
- Usar desinfectante para las manos a base de alcohol
- Desinfectar los alimentos
- Dejar fuera los calzados
- Aislamiento o distanciamiento social
- Pedir misericordia al señor Jesús
- Mantenernos informados
- Una sola persona se encarga de las diligencias que haya que salir de la casa
- Lavar la ropa inmediatamente llegamos de la calle

- Evitar el contacto físico
- Utilizar otras formas de comunicación como son Whatsapp, correos electrónicos, video llamadas, etc.

De acuerdo con Fernández (2020, p. 17) “Este conjunto amplio de medidas eran evidentes y necesarias, ante la crisis socioeconómica que llevaba aparejada a la alerta sanitaria” la mayoría de estas medidas son las establecidas para la protección del COVID 19, no obstante, en los relatos de los padres no se mencionó que no deben tocarse los ojos ni la nariz.

## Discusión y conclusiones

A través de los relatos de los participantes obtenidos en la presente investigación se logró evidenciar que la formación académica de la mayoría de los padres es del nivel básico y medio y que solo una mínima parte es de nivel superior, lo que ha representado para alumnos grandes debilidades por lo difícil que se les ha hecho ayudar a sus niños con las tareas desde casa, lo que concuerda con la postura de Britez, (2020), razón por la cual algunos alumnos no envían sus tareas a los docentes de acuerdo a lo establecido. Otras debilidades encontradas en el ámbito educativo fueron la desmotivación de algunos estudiantes y la falta de recursos tecnológicos.

No todos los padres están de acuerdo con las clases desde casa ya que no están actualizados en cuanto al uso de la tecnología y la disponibilidad del internet como lo explica Velandia, (2005) cuando habla acerca de la resistencia al cambio por parte de algunos actores del proceso educativo. Cabe destacar, que en algunos de los relatos los padres afirman que sus hijos les han explicado cómo se usan los dispositivos además algunos alumnos hacen sus tareas sin ayuda de los padres, ya que estos no dominan la tecnología, lo que concuerda con la postura de Acuña, (2008) acerca de la brecha existente entre las generaciones con respecto al dominio de la tecnología el manejo de los dispo-

sitivos y la disponibilidad de la conexión a internet, lo cual dicta como relevante para un proceso educativo virtual.

Para poder sobrellevar esta situación algunos de los padres adoptaron estrategias tales como diseñar horarios para realizar las tareas como forma de mantener un orden y de hacer hincapié en las responsabilidades que implica desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje desde casa, otra estrategia fue utilizar medios o plataformas educativas como Classroom y Whatsapp sin dejar de lado el seguimiento que se debe dar al niño durante la realización de dichas tareas.

Otras dificultades fueron el estado de alerta, más bien el tiempo de cuarentena o de aislamiento, ya que no pueden salir de casa. Razón por la cual deben estar lejos de sus familiares, para protegerlos a ellos y a sus familias, panorama que trajo consigo tristeza y preocupación, lo cual concuerda con lo planteado por Rojas-Jara, (2020) acerca de los efectos del distanciamiento social. No obstante, otra razón para estar aislados es tener el miedo a estar expuestos a esta enfermedad tan desconocida para ellos, de la cual aún no se conoce cura o vacuna.

En el ámbito económico la falta de dinero, ha desencadenado diferentes situaciones, entre ellas padres que tienen que salir aun en medio de la pandemia a buscar el sustento, ya que la mayoría de los entrevistados son personas que viven del día a día, es decir que no poseen ingresos fijos y algunos de ellos afirman que no poseen los alimentos que necesitan para subsistir, lo cual se enmarca en lo planteado por el Consejo Monetario Centroamericano (2020) el cual cita las consecuencias del distanciamiento social en la economía.

Por otra parte, existen ventajas como la disponibilidad de tiempo para compartir en familia, ya que en la actualidad en la mayoría de las familias tanto el padre como la madre deben salir de casa a buscar el sustento, tomando en cuenta

que algunos de los entrevistados son padres y madres solteras. Otra de las ventajas es la oportunidad para descansar de la fatiga del trabajo y el estrés que se vive en el día a día y más aún para aquellas personas que tienen muchos años laborando.

Otras cosas positivas que de alguna manera han llegado a aliviar la carga han sido la ayuda de las empresas de la comunidad, las raciones alimenticias proporcionadas por la escuela, la colaboración de los maestros al estar pendiente del aprendizaje de sus alumnos y la colaboración de junta de vecinos, la cual también ha hecho su aporte de alimentos a las familias de la comunidad.

Vale la pena decir que la mayoría de los padres pusieron de su parte para brindar todo su apoyo en favor del aprendizaje de sus hijos, no obstante, en el ámbito la situación económica influyó bastante en las dificultades de protección, alimentación y educación, ya que los padres no tenían la formación, las condiciones ni los recursos para este proceso. En conclusión, nuestras escuelas no estaban preparadas para enfrentar esta problemática, la cual representa un reto en cuanto a la gestión, ya que se debe desarrollar, de forma tal, que pueda dar respuesta a situaciones similares que se den en el futuro.

Vale la pena aclarar, que en situaciones como esta es de vital importancia realizar con sus familias ejercicios de relajación para fomentar la calma y paz, para crear un ambiente tranquilo, ya sea realizando actividades como quehaceres en casa, tales como organizar el armario, quizás la despensa, podar las flores, etc.

Tomando en cuenta todo lo expuesto anteriormente se pueden plantear las siguientes sugerencias y recomendaciones a los padres que se enfrentan a esta situación:

- Tener una buena comunicación con sus hijos.
- Dedicarle más tiempo y realizar actividades en familia.
- Practicar técnicas de relajación para que los niños puedan canalizar sus energías y votar el estrés que resulta de este confinamiento.
- Socializar con sus hijos acerca de que es este virus y cómo pueden protegerse.
- Tener una actitud optimista frente a los niños para darles seguridad.
- Para el sistema educativo
- Orientar a los padres acerca del proceso educativo.
- Contar con apoyo psicológico para que los estudiantes puedan regresar a una vida normal de forma sana. Al tener que estar expuestos a tanto el aburrimiento, trae consigo un sentimiento de frustración, el cual debe ser tratado.
- Es preferible que en la apertura de las clases luego de la pandemia los alumnos puedan tener apoyo suficiente para poder adquirir las competencias que por la pandemia no pudieron ser trabajadas.
- En el caso de los maestros crear planes de mejora para desarrollar las competencias que necesitan los niños atendiendo a la diversidad y a las necesidades de cada uno.

Los acontecimientos, dificultades, medidas, estrategias y demás relacionados con esta pandemia tanto en el ámbito educativo como en el ámbito familiar serán objeto de estudio para establecer nuevos mecanismos de protección para el desarrollo continuo en el modo de vida de las personas para casos similares a éste que puedan darse en el futuro.

## Recomendaciones para continuar investigando el tema.

- Futuras investigaciones pueden ser los efectos del aislamiento o distanciamiento social en los niños.
- Ventajas y desventajas de la educación virtual en la educación primaria y secundaria.
- Involucramiento de los padres en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Apoyo que brinda o debe brindar la escuela a las familias.
- Impacto de la situación económica de los padres, madres y tutores en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

## Referencias

- Acuña, J. G. (2008). Estudiantes universitarios: entre la brecha digital y el aprendizaje. *Apertura*, (8). Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura4/article/viewFile/96/324>
- Britez, M. (2020). La educación ante el avance del COVID-19 en Paraguay. *Comparativo con países de la Triple Frontera*. Recuperado de <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/22/579>
- Consejo Monetario Centroamericano (2020). Enfrentando el COVID-19: la región ante el distanciamiento social. *Dominicana: Desafíos ante la pandemia del COVID-19*, 13. Recuperado de <http://www.secmca.org/wp-content/uploads/2020/04/CARD-COVID-V3-1.pdf#page=13>

Cotino Hueso, L. (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. *Revista De Educación Y Derecho*, (21), 1-16. DOI: 10.1344/REYD2020.21.31283. Recuperado el 28 de junio de 2020 de: <https://eds-b-ebshost-com.ezproxy.interamerica.org/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=1c525200-37d4-4fc9-894d-911a575b0201%40pdc-v-sessmgr04>

Cross, C. (2020). Distanciamiento social: por qué guardar las distancias ayuda a mantener a otros sanos. *Revista electrónica Healthy Children. Academia Americana de Pediatría*. Párr. 2. Recuperado de <https://www.healthychildren.org/spanish/health-issues/conditions/covid-19/paginas/social-distancing-why-keeping-your-distance-helps-keep-others-safe.aspx>

Edel-Navarro, R. (2010). Entornos virtuales de aprendizaje: la contribución de” lo virtual” en la educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 7-15. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v15n44/v15n44a2.pdf>

Exeni, C. (2015). Homeschooling y educación a distancia para infancia. *Cuadernos de educación*, 13(13). ISSN 2344-9152.

Fernández, S. (2020). Primera Historia de la crisis del Coronavirus en España. *Revista hispanoamericana de Historia de las Ideas* (46), 17. ISSN 1989-2659. Recuperado de: <https://www.digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/89961/1/LRH%2046.2.pdf>

García, M. R. (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exploración teórica. *Análisis*, 33, 45-62. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/view/51739/56711>

Heckmann, F. (2008, p.84). Education and Migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers; *Report submitted to the European Commission by the NESSE network of experts*. Recuperado de <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf>

McAleer, M. (2020). Prevention Is Better Than the Cure: Risk Management of COVID-19. *J. Risk Financial Manag.* 13 (46). doi:10.3390/jrfm13030046. Recuperado el 6 de abril de 2020 de: [www.mdpi.com/journal/jrfm](http://www.mdpi.com/journal/jrfm)

Mimenza, O. (2016). Los 15 tipos de actitudes, y cómo nos definen. Diferentes maneras de comportarse y de sentir, unos patrones psicológicos que nos definen. *Revista Psicología y mente*. Recuperado de: <https://psicologiymente.com/psicologia/tipos-de-actitudes>

Moledo, M. L., Rego, M. A. S., & Otero, A. G. (2012, p. 131). Inmigración y educación. ¿Influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos? Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 24(2), 129-148. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/10358/10797>

Montoya, C. A., y Echeverri, T. Á. (1995). La espiritualidad como fuente de alivio en la fase terminal. *Iatreia*, 8(2), 79-84. Recuperado de file:///C:/Users/Carmen%20Iris/Downloads/3577-Texto%20del%20art%C3%A1culo-11238-1-10-20100118%20(1).pdf

Organización Mundial de la Salud (2010). *¿Qué es una pandemia? Alerta y Respuesta Mundiales* (GAR). Recuperado de: [https://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently\\_asked\\_questions/pandemic/es/](https://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently_asked_questions/pandemic/es/)

Owens, J., Lennard, M. y Andrés Aucejo, E. (2020). La financiación del Desarrollo Sostenible: Tributación y Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Revista De Educación Y Derecho*, (21), 1-16. DOI: 10.1344/REYD2020.21.31339. Recuperado el 28 de junio de 2020 de: <https://eds-b-ebSCOhost-com.ezproxy.interamerica.org/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=113c7097-3065-4917-89d9-d11af80c4c07%40pdc-v-sessmgr01>

Ramírez-Ortiz, J., Castro-Quintero, D., Lerma-Córdoba, C., Yela-Ceballos, F., & Escobar-Córdoba, F. (2020). Consecuencias de la pandemia COVID 19 en la salud mental asociadas al aislamiento social. Recuperado de: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/303/358>

Rojas-Jara, C. (2020). Cuarentena, aislamiento forzado y uso de drogas. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, ISSN: 0718-4123 2020 Vol. 14 N°1 24-28 DOI: 10.7714/CNPS/14.1.203. Recuperado de <http://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/395>

Sánchez, G. C. H. (2017). Paradigma de la educación virtual y los nuevos escenarios de aprendizaje. *Educación Superior*, (21). Recuperado de <http://revistavipi.uapa.edu.do/index.php/edusup/article/view/113/pdf>

Sandín, B., Valiente, R. M., García-Escalera, J. y Chorot, P. (2020). Impacto psicológico de la pandemia de COVID-19: Efectos negativos y positivos en población española asociados al período de confinamiento nacional. *Rev. Psicopatol. Psicol. Clin.* 25 (1), 1-22, doi: 10.5944/rppc.27569

Velandia, Á. T. (2005). Redes académicas en entornos virtuales. *Apertura*, 5(1), 83-91. ISSN 1665-6180. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/aperturacopy/index.php/apertura/article/viewFile/1281/761>



# CONFINAMIENTO, RESPONSABILIDAD SOCIAL Y EDUCACIÓN MUSICAL EN UNA ESCUELA PRIMARIA DOMINICANA

CONFINEMENT, SOCIAL RESPONSIBILITY AND MUSIC EDUCATION AT ONE DOMINICAN PRIMARY SCHOOL

Clorin T. Martínez<sup>1</sup>; Alfa R. Suero<sup>2</sup>

## Abstract

The purpose of this research is to share the experience of social responsibility fulfilled, through music education, at the Ambrosina Ramírez de Abad School, in the face of the policy of social confinement that led to the abrupt change from face-to-face to distance education. This commitment had been made by the center within the framework of the transformation of music education in the Dominican Republic, becoming one of the first 450 schools to receive support to establish a school band. It is a descriptive qualitative research, case study type, developed as an action research in which the music education teacher himself is the researcher. The results explain how the teacher, with the support of the school management team and the students' parents, managed to move forward with the goals of the course and save the school year. Digital resources available in the homes and open access were used to elaborate explanatory videos of the lessons that the students had to cover. The team from the Am-

---

1 Universidad Adventista Dominicana, 2010-450@unad.edu.do

2 Centro de Investigación e Influencia en Cuidado Integral de Salud (CICIS-UNAD),  
arsuerom@unad.edu.do

brosina Ramírez de Abad School adapted the musical teaching to the situation of the moment, using all available means so that students could continue their learning experiences from home with quality products and close the year with a virtual concert. It is concluded that crises offer opportunities to grow when mutual support strategies are applied, collaborative work and care has been taken to take advantage of the time to overcome.

**Keywords:** Social responsibility, Education and culture, Musical education, Student adjustment, Long distance education

## Resumen

El propósito de esta investigación es compartir la experiencia de la responsabilidad social cumplida, a través de la educación musical, en la Escuela Ambrosina Ramírez de Abad, frente a la política de confinamiento social que llevó al cambio brusco de modalidad presencial a educación a distancia. Este compromiso había sido contraído por el centro en el marco de la transformación de la educación musical en República Dominicana, llegando a ser una de las primeras 450 escuelas en recibir apoyo para establecer una banda escolar. Se trata de una investigación cualitativa descriptiva, tipo estudio de caso, desarrollada como una investigación-acción en la cual el propio docente de educación musical es el investigador. Los autores explican en los resultados cómo el docente, con apoyo del equipo de gestión de la escuela y los padres de los estudiantes, logró salir adelante con las metas del curso y salvar el año escolar. Se utilizaron recursos digitales disponibles en los hogares y de acceso abierto para elaborar videos explicativos de las lecciones que debían cubrir los alumnos. El equipo de la Escuela Ambrosina Ramírez de Abad adaptó la enseñanza musical a la situación del momento, usando todos los medios disponibles para que los estudiantes continuaran sus experiencias de aprendizaje desde el hogar con productos de calidad y cerrar el año con un concierto virtual. Se concluye que las crisis ofrecen oportunidades para crecer cuando se aplican estrategias de

apoyo mutuo, trabajo colaborativo y se ha tomado el cuidado de aprovechar el tiempo para la superación.

**Palabras clave:** Responsabilidad social, Educación y cultura, Enseñanza de la música, Adaptación escolar, Educación a distancia.

## Introducción

El lunes 16 de marzo del año 2020 se decretó confinamiento en República Dominicana por causa de la pandemia COVID-19, surgida en Wuhan, China, según datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020). Entre las principales áreas afectadas por las medidas está el área de educación, que en este país no se entendía de otra forma que de manera presencial. La rutina de vida estaba marcada por el diario transitar matutino y vespertino de niños y jóvenes de ida y vuelta a las escuelas. En las zonas metropolitanas este flujo era parte importante de la formación de sórdidos tapones que ya eran un elemento más de la normalidad desde las últimas dos décadas.

Sin embargo, en los pueblos y las zonas rurales este componente social formaba escenas más pacíficas y pintorescas. Los más pequeños acudían de manos de sus padres, tutores o de alguna vecina que reunía a los chicos del barrio para acompañarlos en su turno. Caminaban por las calles de poco tránsito parlotando y riendo con sus mochilas en la espalda y las loncheras del desayuno en la mano, que cada vez eran más escasas desde que el gobierno estableció el Programa de Alimentación Escolar (PAE), en el 2016, y que fue integrando los centros poco a poco hasta cubrir el territorio nacional (Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil, INABIE, 2018). Este programa es uno de los servicios estudiantiles que procuran la equidad, junto a la entrega de uniformes, útiles escolares, provisión de transporte y, últimamente, la República Digital o plan de digitalización del país que incluye la provisión de computadoras y capacitación para su uso a docentes y estudiantes.

En esta cultura, la escuela era la única responsable ante la sociedad del avance intelectual de los ciudadanos y se preocupaba para que sus procesos hallasen la forma de obtener productos que superasen la saga de malos resultados en las evaluaciones internacionales, con avances lentos hacia la mejora (Cruz y Mones, 2019). La responsabilidad social en educación, según Gómez (2011), es el modo de ser de las instituciones, la ética que la define más allá de lo que ellas mismas dicen que son. Así que lo más importante era alcanzar los logros como centro educativo y en cada uno de los estudiantes que lo conforman.

Esto pone en los equipos de gestión un peso importante que les lleva a prestar atención a las bases de la responsabilidad social que radican en las relaciones humanas efectivas con el entorno social inmediato, para lo cual debe mantenerse una comunicación de calidad con todos los involucrados en el proceso escolar (García Colina, Juárez Hernández y Salgado García, 2018; Gómez, 2011). Los directores han de comunicarse con efectividad en las instituciones educativas, evitando conflictos internos, inseguridad, ambiente laboral tenso, críticas destructivas, menguando así la capacidad y función de la responsabilidad social interna (Aguilera, 2015; Valles de Rojas, Rodríguez, Del Valle Giraldoth, Rojas Chacín y Jiménez Reyes, 2017).

Y también, estas obligaciones han empujado hacia una serie de programas que el sistema educativo no tenía. Se ha introducido todo un sistema de seguimiento docente que, previo a la pandemia, atrapaba toda la atención y mantenía a todos muy ocupados en cursos de inducción, acompañamiento y evaluación del desempeño docente. Se alborotaban los ambientes con los programas de reconocimiento y recompensa de logros, que también alcanzaban a los estudiantes, según su nivel.

A la altura en que discurría el año escolar 2019-2020 cuando se declaró la pandemia del COVID-19, los centros se hallaban en ese breve remanso de ni-velación de actividades, entre la finalización de las celebraciones del mes de la

patria (febrero) y la espera de las festividades de semana santa (primera semana de abril), previo a entrar en la agitación de los preparativos propios del fin de año escolar (mayo). La irrupción de la pandemia fue al principio una noticia remota sin novedad porque parecía tan lejana como cualquier otra de las epidemias por coronavirus que había sufrido el oriente con anterioridad, entre el año 2002 y hasta el presente, protagonizadas por las familias SARS (Severe Acute Respiratory Syndrome) y MERS (Middle East Respiratory Syndrome), además del ébola y la gripe aviar (Čivljak, Markotić y Kuzman, 2020; Song y Karako, 2020). Ninguna de ellas había pasado de ser temáticas de comentarios tristes sobre el dolor ajeno, en solidaridad con tierras lejanas en sufrimiento.

Sin embargo, antes de que se hubiese pensado con seriedad en el asunto, la enfermedad llegó. Era eminente que ocurriera en un país donde los intereses económicos alrededor del turismo impidieron que se tomara la decisión valiente y oportuna de cerrar las fronteras a tiempo para limitar la entrada del problema. Además, se estaba en medio de un proceso de sufragio electoral que nadie se animó a posponer. Como dice un conocido refrán: “El dominicano pone candado cuando le roban”, y, efectivamente, la orden de cerrar las fronteras dominicanas llegó después de que el 11 de marzo del 2020 se detectó el primer caso positivo del COVID-19 en el territorio nacional. Entonces, no solo fueron cerradas las fronteras sino que se ordenó confinamiento general con toque de queda. Los centros educativos fueron cerrados y se ordenó continuar la enseñanza en la modalidad a distancia.

Ante esta situación, el deber escolar en modalidad presencial se vio imposibilitado, con muchas consecuencias complejas: falta de recursos tecnológicos, falta de capacidad para utilizar los que habían y bajo poder adquisitivo de los padres para pagar los servicios de apoyo a la educación mediada por tecnología, como son los servicios de energía eléctrica y conectividad. Algunos centros se vieron imposibilitados de mantener el servicio de docencia a distancia, a

pesar de buscar distintas alternativas.

Por eso compartimos esta experiencia desde la investigación acción como ilustración de la adaptabilidad que debe existir en el quehacer escolar, sobre todo, ante las situaciones emergentes a las que constantemente tiene exposición demostrada cualquier territorio de este planeta, en medio del cumplimiento de sucesos escatológicos, esperados pero impredecibles en su comportamiento.

En el caso de la Escuela Primaria Ambrosina Ramírez de Abad el cuadro no era diferente ni especial. Es una institución de nivel primario de larga tradición, en uno de los pueblitos de la provincia Monseñor Nouel en el centro del país. Sus actores pertenecen a una comunidad rural eminentemente agropecuaria, con poco desarrollo tecnológico, pero favorecida por contar con una institución de educación superior, donde los profesores tienen oportunidad de formarse con apoyo en el uso de la tecnología.

Dentro de los deberes ligados a su responsabilidad social, la Escuela Primaria Ambrosina Ramírez de Abad se había comprometido con la formación musical completa de sus estudiantes. Para entender mejor lo que esto significa, hay que hacer un poco de historia. La Educación musical tradicional del currículo escolar en la República Dominicana se limitaba a la teoría musical. Era una asignatura correspondiente al primer curso de secundaria equivalente al noveno año de estudios en un sistema de doce años. La teoría musical consistía en estudiar la vida de los grandes músicos, copiando su biografía de una enciclopedia y memorizando aspectos básicos de las características de la música como una de las bellas artes. Muy rara vez se tenía la dicha de un maestro interesado y con estrategias para hacer que sus alumnos escucharan piezas de los grandes maestros, acordes con el período que estudiaban. Si algún dominicano quería aprender música, debía hacer cursos adicionales que se daban en un sistema de enseñanza ajeno a la escuela, denominado como El Conservatorio, aunque era una dependencia de la misma Secretaría de Estado de Educación,

Bellas Artes y Cultos (SEEBAC). Había un centro de estos en los pueblos más grandes e importantes o en aquellos donde había quién sirviera de maestro.

En la última década han ocurrido importantes cambios que toman fuerza con la llegada de la Jornada Escolar Extendida en el año 2013:

- 1999: Se estableció el Programa de Fortalecimiento del Capital Social para el Proyecto de Educación Musical (Cucurullo, 2016).
- En el año 2008 la SEEBAC se divide en el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) y el Ministerio de Cultura. Increíblemente, esta separación pone un interés mayor por la inclusión de las artes en el currículo de los primeros niveles de la educación.
- Año escolar 2013-2014: Se puso en marcha el Proyecto de Bandas Escolares de Música que benefició a unos 419 centros educativos de Jornada Escolar Extendida, 30,000 estudiantes y 400 especialistas nombrados en el sistema educativo para la enseñanza musical.
- Entre el 2016 y el 2018 se publica el nuevo diseño curricular oficial para los niveles inicial, primario y secundario que integra las competencias de expresión artística y apreciación estética para todos los cursos, ciclos, modalidades y niveles. La educación musical pasó de ser una asignatura en un curso a ocupar un eje integrado con acento en una asignatura que se prolonga en cada curso de la educación preuniversitaria.
- Hasta el inicio de la pandemia se reportaba la entrega de unos 18,479 instrumentos musicales a 450 bandas escolares de música (Cucurullo, 2016).

Entre los centros beneficiados se encuentra la Escuela Primaria ARA, donde con el apoyo del equipo de gestión, el músico nombrado como docente se dedi-

có a motivar a los estudiantes a involucrarse en el aprendizaje de un instrumento musical. La disciplina y esfuerzo constante del grupo valió para la formación de una banda escolar que ha ganado el reconocimiento de la comunidad y de las autoridades de la provincia. Esta banda hace presencia de honor en los actos civiles y celebraciones patrias de importancia.

Este artículo analiza la responsabilidad social educativa, en el contexto de la educación musical en la escuela Ambrosina Ramírez de Abad, en tiempos del confinamiento por el COVID-19, para el último trimestre del período escolar 2019-2020. Lo que se busca es compartir esta experiencia de modo que sirva de motivación a los centros que puedan estar en situaciones similares y recomendar la implementación de estrategias pedagógicas, adaptadas al cambio a la modalidad virtual. Se intenta motivar la reflexión sobre el impacto social que ha de tener en la comunidad la educación musical en modalidad virtual en tiempos de pandemia.

## Método

El diseño de investigación es cualitativo en la modalidad de investigación-acción y con apoyo en el método de investigación referencial con corte experiencial. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), las investigaciones cualitativas se basan en el estudio de la subjetividad, lo interno de una persona, sus creencias, presuposiciones y experiencias. Estas pueden ir desde informaciones vagas o generales (intuiciones) hasta convicciones bien organizadas y desarrolladas lógicamente a través de teorías formales. Aquí se utiliza una mezcla de ambas cosas con técnicas de documentación y registro organizado de evidencias sobre las estrategias empleadas, las actividades realizadas a partir de ellas y los resultados logrados en forma de progresos de los estudiantes en el desarrollo de sus competencias musicales.

La población de estudio son los alumnos de nivel primario de la Escuela Am-

brosina Ramírez de Abad que escogen la música como su clase vocacional. Esto abarca los cursos de 3ero hasta 7mo, con limitación de 10 alumnos por curso. Vale aclarar que en el sistema educativo dominicano el 7mo y el 8vo del nivel primario han pasado a ser los primeros cursos del nivel secundario, pero la EARA todavía conserva el séptimo grado con ella.

La experiencia se comparte en común acuerdo con el centro educativo y los padres de los estudiantes. Los planes de clase, los registros de las actividades y progresos de los estudiantes han sido analizados en su contenido con métodos manuales, extrayendo las categorías que son comunes a los diferentes casos.

## Resultados y discusión

El encargo de ser el maestro asignado para educación musical lo recibimos hace unos cuatro años. Como era un solo docente, acordamos con la dirección del centro las políticas que permitieran realizar un trabajo en profundidad para cambiar el panorama musical de la escuela:

1. Limitar el inicio al momento en que los niños contaban con desarrollo psicomotriz apropiado para aprender los instrumentos con autonomía.
2. En cada curso se daría oportunidad a 10 alumnos, de modo que el maestro tuviese tiempo, dentro del horario asignado a ese curso, para apoyarles en el aprendizaje de la interpretación musical.
3. Se determinó que el horario de las clases de música fuera el tiempo fijado para la asignatura de Educación Artística, de modo que la otra parte del curso estuviera en talleres vocacionales en ese mismo período.
4. Se estableció un sistema de audición y evaluación, basado en una pequeña prueba de habilidad, para seleccionar a los 10 estudian-

tes que serían escogidos, dado que la mayoría de los alumnos declaraba su interés por participar.

Así se inició la experiencia. La dirección de la escuela, dentro del compromiso contraído con la Dirección de Bandas Escolares, designó un aula de música para que las prácticas no interfirieran con las otras clases. Los estudiantes seleccionados de un curso acuden a esa aula en su horario para demostrar su avance, aprobar sus lecciones y recibir nuevas instrucciones. Ellos inician con la teoría musical básica y lecciones de flauta dulce. Al aproximarse al final del curso de flauta dulce, entonces seleccionan el instrumento de su preferencia y comienzan su práctica para que, al graduarse de la flauta dulce, puedan incorporarse a la banda musical de la escuela.

Pronto surgió la dificultad de que los estudiantes avanzados mostraban inestabilidad. Algunos se mudaban a otro lugar con sus padres, al finalizar el año escolar y dejaban la escuela. Otros terminaban la primaria y se iban al liceo. Los padres prometían llevarlos a las prácticas, ante las insistencias de sus hijos, pero les era difícil cumplir una promesa como esa por mucho tiempo. Entonces se vio la importancia de iniciar el programa a más temprana edad, de modo que los niños tuviesen tiempo de permanecer y progresar, haciendo más fuerte el proyecto de la banda.

Esto trajo a la Escuela una nueva vida. Pertenecer a la banda es un privilegio que ganan los alumnos aplicados, pues, tienen oportunidad de hacer muchas salidas donde conocen personalidades importantes y disfrutan del desarrollo de su provincia. Participamos en desfiles, actos patrios, eventos sociales, inauguraciones de programas y edificios. La gente nos da demostraciones de aprecio y respeto por nuestro trabajo musical. Y la Escuela permite a los chicos permanecer en la medida en que mejoran y mantienen un rendimiento académico aprovechado y una conducta deseada.

Justo un año antes del inicio de la pandemia, entendí que para tener moral de seguir desafiando a los estudiantes a crecer, también nosotros como maestro debíamos mostrar desarrollo. Eso nos motivó a realizar un curso sobre enseñanza de la música. Viajamos cada semana hasta la universidad estatal cubriendo nuestros gastos de los estudios y los adicionales. En ese curso nos enteramos de la disponibilidad de programas gratuitos para creación musical y nos ocupamos en aprender a utilizarlos. De modo que al recibir la noticia del cambio a modalidad virtual, ya teníamos un paso muy avanzado a las circunstancias.

Como parte del equipo de la escuela, nos unimos a las discusiones para analizar cómo enfrentaríamos la situación de una “suspensión no suspendida” para la docencia. Allí debatimos las ideas de cómo se podría solventar la escasez de computadoras entre los estudiantes y los docentes para usar las plataformas y aplicaciones que se habían recomendado desde el Ministerio de Educación. Se halló que muchos docentes carecían también de las habilidades, lo cual era visible pues las reuniones se continuaron vía digital y no todos lograban conectarse.

Se decidió hacer grupos de WhatsApp (WA), reconociendo que era de fácil uso y que en casi cada casa había al menos un celular inteligente que podía serles útil. Los padres serían ahora los mediadores de la enseñanza. Y dadas las limitaciones que ellos tenían para disponer en forma permanente del servicio de conectividad, se trabajaría de forma asincrónica, dando oportunidad a todos de manejar sus condiciones particulares.

Con esos acuerdos generales, procedimos a la aplicación de las estrategias siguientes para las clases de música:

1. Siendo que los padres carecen de conocimiento musical y que la comunicación sería asincrónica, aprovechamos los conocien-

tos adquiridos en el Diplomado de Enseñanza Musical y los llevamos un paso más profundo. Utilizando el programa Muse Score de acceso gratuito, preparamos las lecciones de los alumnos. Después, utilizamos el Power Point para hacer las explicaciones y cuando todo estaba organizado y grabado, lo convertimos a video, uniendo las lecciones y sus explicaciones.

2. Diseñamos los videos y los realizamos considerando las edades de los estudiantes y su nivel de avance. Usamos estrategias dinámicas de animación para despertar y mantener el interés de los alumnos.

3. Les fijamos metas por lección con las estrategias de cómo lograrlas y les planteamos la posibilidad de realizar un concierto virtual a final del año, como fase culminante del curso. Esta idea fue muy bien acogida y seleccionamos las piezas que estaríamos trabajando para esta actividad.

4. Los videos que preparábamos los subíamos a un canal de Youtube y compartíamos el enlace en el grupo de WA de los padres. Allí el padre descargaba el video a su móvil y se encargaba de guiar con él la práctica de sus hijos.

5. Los padres o los mismos estudiantes grababan las prácticas en el móvil y las enviaban a nuestro número directo. Valorábamos la ejecución de cada estudiante y registrábamos sus progresos. Luego, con autorización de los padres y los estudiantes, publicábamos una que otra como ejemplo de los avances que se iban logrando para estímulo del grupo.

6. Motivamos a los padres a mantener comunicación constante e indicar de inmediato cualquier situación de dificultad que pudiera presentarse.

## Observamos varios beneficios de la aplicación de estas estrategias:

1. **Responsabilidad social educativa:** La escuela demostró su compromiso de servir a la comunidad educativa con calidad y proveer formas de mantener a los niños y a las familias ocupados en medio del confinamiento y la crisis, alcanzando los logros del año escolar y ayudándoles así en la conservación de su salud mental como grupo y como individuos.
2. **Desarrollo docente de competencias tecnológicas:** Como docentes ganamos mucha destreza en el manejo de recursos tecnológicos disponibles en forma gratuita, y las incorporamos en el proceso docente, lo cual nos permitió desarrollar las clases sin inversiones adicionales de las cuales no disponíamos. Si hubiésemos tenido que pagar por ellas, habría que pensar en hallar otras opciones. De modo que valoramos y agradecemos mucho a las organizaciones que todavía hacen estos esfuerzos.
3. **Desarrollo estudiantil de competencias tecnológicas:** los niños aprendieron a dar un uso educativo a los celulares, entendiendo que pueden ser herramientas muy útiles para cosas provechosas.
4. **Motivar con el modelaje:** Como forma de motivación, también dedicamos tiempo especial a la práctica de nuestro instrumento favorito y las colgábamos en nuestro estado, a sabiendas de que nuestro número de móvil estaba conectado al de los padres y al chequear los estados esto les servía de recordatorio de que debían poner a practicar a sus hijos, o los mismos estudiantes razonaban en imitar a su maestro.
5. **Trabajo en equipo:** Al esfuerzo de los gestores, docentes y estudiantes se sumaron los padres, quienes asistieron a sus hijos en sus tareas de aprendizaje. Esto facilitó el proceso pedagógico y ellos

también crecieron en sus habilidades como tutores de sus hijos y en el manejo de recursos digitales.

6. Innovación del proceso: Tanto los padres, como los estudiantes, el maestro y los gestores experimentaron y observaron nuevas maneras de enseñar y aprender música en la escuela. Las experiencias ganadas sirvieron también para mejorar otras áreas.

7. Impacto social comunitario: Se efectuó un concierto instrumental virtual, como cierre del año escolar. La comunidad educativa reconoció el taller sobre educación musical como un aprendizaje significativo. Las piezas interpretadas en el concierto quedaron colgadas en la red social de Facebook como evidencia del evento y del progreso de los estudiantes.

8. Impacto pedagógico y de liderazgo: La escuela Ambrosina Ramírez de Abad demostró importantes dotes de liderazgo al educar de manera innovadora en tiempos adversos.

9. Impacto en los padres: Se vieron involucrados, importantizados y valoraron los talleres de educación musical como medios donde sus hijos ganan disciplina, responsabilidad, autonomía e independencia y sienten mucha alegría en compartir a través de los medios digitales.

Al comparar los progresos y reacciones de los estudiantes y los padres, sentimos gran satisfacción de haber podido ofrecer alternativas viables para que se pudieran alcanzar las metas del año escolar. Se pudo mantener para los alumnos el beneficio de participar de los talleres de música, de los cuales estaba demostrado ya que hacen al alumno más participativo y dinámico en las demás asignaturas (MINERD, 2016). Aprender instrumentos musicales promueve valores de orden, responsabilidad, disciplina y desarrolla las habilidades intelectuales. El estudiante adquiere mayor capacidad de concentración y mejora su

desarrollo lógico-matemático, junto a su gusto y deleite por la belleza. (Miranda y Meléndez, 2014).

Elliot (2005, citado en Bejarano, Moreno y Suárez 2013) indica que el educador debe ser innovador, desarrollando sus propias prácticas, enfrentando la confrontación entre la responsabilidad, el respecto de la forma de aprender de los estudiantes y la responsabilidad ante la comunidad sobre lo que en verdad aprenden.

## Conclusiones

Es evidente que los momentos de crisis que la sociedad pueda presentar, son oportunidades para que la escuela y sus actores demuestren el nivel de liderazgo educativo en el que se encuentran, evidenciando educación de calidad en todo tiempo y garantizando a través de la educación musical, que los estudiantes continúen su desarrollo cognitivo aún en tiempos del COVID-19 o cualquier otra adversidad. Obtener resultados positivos requiere un trabajo en equipo donde cada uno aporta en la medida de sus posibilidades y se complementa con las habilidades e iniciativas de los demás, dentro del consenso armonioso del grupo.

Los gestores, los padres, los maestros y los propios estudiantes, como seres humanos creados con capacidades intelectuales particulares, tenemos lo necesario para adaptarnos a los cambios, redescubriendo nuestras facultades, aprovechando los recursos disponibles y escogiendo lo positivo, lo que nos hace mejores en las cosas buenas. Escoger cumplir esta responsabilidad nos empuja lejos de la mediocridad y el egoísmo que busca auto salvarse en ignorancia de la situación de los otros y negación de las oportunidades de estar donde ellos también se solidaricen con nuestros malestares.

Si bien estos han sido tiempos de desafíos serios, el cumplir la responsabilidad social educativa ha sido una forma de mantenernos conectados en medio del

confinamiento, ocupándonos los unos en apoyar a los otros y velando para continuar haciendo lo que debe ser hecho, de modo que al pasar la crisis hayamos avanzado, si es posible, más allá de lo que habíamos proyectado, tanto en lo educativo como en el ser y existir como humanos.

La experiencia nos enseña, también, que la superación debe ser intrínseca a la persona, indagando siempre cuáles oportunidades puede haber para mejorar, para aprovechar el tiempo, aun cuando esto implique sacrificios personales de tiempo e inversión financiera. El punto es estar preparado en todo aquello que puede significar un recurso útil para contribuir en la solución de las problemáticas educativas que pueden surgir en estos tiempos tan inestables.

## Referencias bibliográficas

- Aguilera, J. (2015). *El factor proactivo (the proactiva factor): Inteligencia emocional para líderes y equipos corporativos*. Bogotá: Ediciones Díaz de Santos.
- Bejarano G., A., Moreno R. C., y Suárez V., D. (2013). *La educación virtual y el uso de las TIC en las prácticas pedagógicas de la Universidad Católica de Pereira*. [https://www.academia.edu/download/53015403/Articulo\\_Final.pdf](https://www.academia.edu/download/53015403/Articulo_Final.pdf)
- Čivljak, R., Markotić, A. y Kuzman, I. (2020). The third coronavirus epidemic in the third millennium: what's next? *Croat Med J.* (61), 1-4. <https://doi.org/10.3325/cmj.2020.61.1>
- Cruz, R. y Mones, P. (2019). *Programa internacional para la evaluación de los estudiantes PISA 2018: Informe nacional*. Santo Domingo: IDEI-CE.

Cucurullo, D. (2016). Educación entrega instrumentos para primeras 36 bandas de música en escuelas de tanda extendida. *Delazonaoriental*. <http://www.delazonaoriental.net/2016/03/03/educacion-entrega-instrumentos-paraprimeras-36-bandas-de-musica-en-escuelas-de-tanda-extendida/> el 04/0/2020

Valles de Rojas, M. E., Rodríguez, H. J., Del Valle Giraldoth, D., Rojas Chacín, O. J. y Jiménez Reyes, D. D. (2017). Gestión del director para el fortalecimiento del proceso educativo en las escuelas primarias. *Panorama*, 11(20), 7-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6138936>

García Colina, F. J., Juárez Hernández, S. C., y Salgado García, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2), 206-216.

Gómez, F. T. (2011). *Responsabilidad social en la educación*. Ciudad de México: DIDAC.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6°. Ed.). México: Mcgraw-Hill Interamericana.

Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil, INABIE. (2018). Programa de Alimentación Escolar (PAE). <http://www.inabie.gob.do/transparencia/index.php/servicios/servicio-de-alimentacion-escolar-pae?s=F81F-23DECDEB153ED34377F84F4B8A45BCA8FA5C>

MINERD. (2016). *Manual de Gestión de Bandas Escolares de Música del MINERD. Normativas para el cuidado y conformación de las Bandas Escolares de Música del MINERD*. Santo Domingo: MINERD.

Miranda López, X. C., y Meléndez Tamayo, C. (2014). *La práctica musical en el desarrollo del pensamiento formal en los estudiantes de la Unidad Educativa Latinoamericana*. [Tesis de Maestría, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/7052>

Organización Mundial de la Salud, OMS (2020). *Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>.

Song, P. y Karako, T. (2020). COVID-19: Real-time dissemination of scientific information to fight a public health emergency of international concern. *BioScience Trends*. 14(1) 1-2. DOI: 10.5582/bst.2020.01056

# CAPITAL PSICOLÓGICO Y SU RELACIÓN CON LA SATISFACCIÓN Y EL COMPROMISO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

PSYCHOLOGICAL CAPITAL AND ITS RELATIONSHIP WITH SATISFACTION AND ACADEMIC ENGAGEMENT IN UNIVERSITY STUDENTS

Karina Ocampo Vásquez <sup>1</sup>; Sandra Guevara Mora <sup>2</sup>; Dolores Lucia Quinde <sup>3</sup>;  
Víctor López Guerra<sup>4</sup>

## Abstract

The aim of this research was to evaluate the relationship between psychological capital with satisfaction and academic engagement in university students in the city of Loja-Ecuador. It was a study with a quantitative approach; with an experimental, cross-sectional and correlational research design. A non-probabilistic, intentional and accidental sampling was used. To collect the data, the following questionnaires were applied in their Spanish version: sociodemographic questionnaire, the Questionnaire on Psychological Capital in the Academic Context, Academic Satisfaction Scale and Academic Engagement Scale. According to the results obtained in the sample of university students, adequate levels of psychological capital are evidenced with a  $\bar{x} = 54$ , in the academic satisfaction scale a  $\bar{x} = 40$  and in the academic engagement scale a  $\bar{x} = 43$  was found.

---

1 Universidad Técnica Particular de Loja, keocampo@utpl.edu.ec  
2 Universidad Técnica Particular de Loja, srguevara@utpl.edu.ec  
3 Universidad Técnica Particular de Loja, dlquinde@utpl.edu.ec  
4 Universidad Técnica Particular de Loja, vmlopez5@utpl.edu.ec

As for the correlation analysis, a positive association was evidenced between psychological capital and engagement  $r(1732) = .609$   $p < 0.000$  and between psychological capital and academic satisfaction  $r(1732) = .622$   $p < 0.000$ . In conclusion, this research may constitute a reference for the proposal of intervention programs that enhance the psychological capital in students and therefore increase their chances of academic success.

**Keywords:** Psychological capital, Academic satisfaction, Academic Engagement, University students

## Resumen

El objetivo de esta investigación fue evaluar la relación entre el capital psicológico con la satisfacción y el compromiso académico en estudiantes universitarios en la ciudad de Loja- Ecuador. Se trató de un estudio con enfoque cuantitativo; con un diseño de investigación experimental, transversal y correlacional. Se utilizó un muestreo no probabilístico, intencional y accidental. Para la recolección de los datos se aplicó los siguientes cuestionarios en su versión en español: cuestionario sociodemográfico, el Cuestionario de Capital Psicológico en el Contexto Académico, Escala de Satisfacción Académica y Escala de Engagement Académico. Según los resultados obtenidos en la muestra de los estudiantes universitarios se evidencian niveles adecuados de capital psicológico con una  $\bar{x} = 54$ , en la escala de satisfacción académica una  $\bar{x} = 40$  y en la escala de engagement académico se encontró una  $\bar{x} = 43$ . Por otra parte, en cuanto al análisis de correlación, se evidenció una asociación positiva entre capital psicológico y engagement  $r(1732) = .609$   $p < 0.000$  y entre capital psicológico y satisfacción académica  $r(1732) = .622$   $p < 0.000$ . En conclusión, esta investigación puede constituir un referente para el planteamiento de programas de intervención que potencien el capital psicológico en los estudiantes y por ende incrementar sus probabilidades de éxito académico.

**Palabras clave:** Capital psicológico, Satisfacción académica, Compromiso académico, Estudiantes universitarios.

## Introducción

Los factores que llevan a un estudiante al éxito académico y a culminar sus estudios han sido ampliamente estudiados dentro de la literatura. En este ámbito han destacado la satisfacción académica, el compromiso académico y últimamente, el capital psicológico que es considerado un nuevo constructo que ha despertado un gran interés por su efecto sobre la evaluación positiva de las circunstancias y la probabilidad de éxito.

El capital psicológico (CP), durante los últimos años ha sido incluido como uno de los elementos que junto al capital económico (lo que tiene), el capital humano (lo que sabe) y el capital social (a quién conoce) pueden determinar una ventaja competitiva para lograr el éxito. Este constructo parte de la psicología positiva en donde los psicólogos cambiaron la perspectiva del análisis del ser humano desde sus debilidades o disfuncionalidades o patologías al estudio de las fortalezas del individuo y los aspectos que contribuyen a su bienestar (Luthans et al., 2004). Además, sus dimensiones (esperanza, resiliencia, autoeficacia y optimismo) no son rasgos sino son “estados” por lo tanto, es susceptible de ser desarrollado (Luthans et al., 2004; King et al., 2020). Es así que un estudio de metaanálisis sobre intervenciones controladas para incrementar el capital psicológico encontró que a nivel general, dichas intervenciones tienen efectos significativos en el desarrollo de las dimensiones del CP (Lupsa et al., 2020).

En ese sentido el CP se refiere a un estado de desarrollo psicológico positivo o de desarrollo personal que se caracteriza por cuatro dimensiones: autoeficacia, optimismo, esperanza y resiliencia (Luthans et al., 2015).

1) Autoeficacia: Se refiere a tener confianza en sí mismo para emprender y dedicar el esfuerzo necesario para alcanzar el éxito en tareas retadoras; es decir, consiste en la capacidad del individuo de movilizar sus recursos cognitivos, motivaciones, acciones y habilidades para ejecutar alguna tarea específica dentro de un contexto determinado (Luthans et al., 2004; Luthans et al., 2015). Así mismo, Bandura (1997) reconoce que las personas que presentan una mayor autoeficacia son más saludables y exitosas que quienes no la tienen.

2) Optimismo: Es una de las dimensiones con mayor asociación a la psicología positiva, consiste en hacer atribuciones positivas sobre los sucesos presentes y futuros; el optimismo está formado por dos dimensiones: la permanencia o temporalidad y la universalidad. En cuanto a la permanencia o temporalidad, las personas optimistas interpretan los eventos negativos como transitorios o temporales mientras que las personas pesimistas los interpretan como permanentes y viceversa; es decir, cuando se trata de un evento positivo, las personas con optimismo lo interpretan como permanente mientras que las personas pesimistas lo interpretan como temporal. Por otra parte, al hablar de universalidad se refiere a que las personas optimistas perciben los eventos negativos con atribuciones específicas a la situación, por ejemplo: tengo un problema con el manejo de Excel, mientras que los pesimistas realizan atribuciones generales o universales, por ejemplo, soy un inútil en tecnología (Seligman, 2002; Luthans et al., 2015).

3) Esperanza: Estado de motivación positiva compuesto por la perseverancia hasta el cumplimiento de objetivos y la planificación o reorientación de su trayectoria si fuera necesario para tener éxito (Luthans et al., 2015). Se diferencia del optimismo al centrarse en las creencias sobre uno mismo y se diferencia de la autoeficacia en que es una creencia

generalizada que implica la determinación de alcanzar metas propias (Rand, 2018).

4) Resiliencia: Ante situaciones problemáticas o adversas mantenerse o recuperarse para lograr el éxito, las personas resilientes pueden ser exitosas a pesar de enfrentar una gran cantidad de situaciones adversas, incluso se ha demostrado que presentan resultados más óptimos en comparación a quien no son resilientes; en el contexto académico ha sido relacionada con el engagement, auto eficacia, autoestima, relaciones positivas y desempeño académico (Luthans et al., 2015; King et al., 2020). Las personas resilientes se caracterizan por que pueden aceptar la realidad, creen que la vida es significativa y poseen capacidad de adaptación a los cambios (Coutu, 2002).

En el ámbito organizacional se ha comprobado ampliamente que el capital psicológico es una variable potente en la predicción de la satisfacción laboral, compromiso y desempeño organizacional, además de la congruencia entre las metas personales y laborales; sin embargo, en el ámbito académico, existen pocos estudios de esta variable (Martínez, et al., 2019; Finch et al., 2020); uno de ellos, realizado con 1159 estudiantes en Singapur reveló que el capital psicológico puede predecir de manera óptima al engagement académico (King & Caleon, 2020). Otro estudio, realizado en el contexto académico encontró que el CP puede ser predictor del desarrollo y bienestar estudiantil (Finch et al., 2020). Considerando que el conjunto de factores que integran este constructo (resiliencia, esperanza, optimismo y autoeficacia) podrían permitir que los estudiantes perciban a los desafíos de forma favorable intensificando sus esfuerzos para obtener los resultados deseados, y por ende, desarrollen nuevas fortalezas personales que contribuyan a su beneficio tanto académico como personal (Martínez, et al., 2019), se esperaría que el CP sea una variable potente que se relacione con el compromiso y satisfacción académica en los estudiantes.

En relación con la primera variable, el compromiso o engagement académico hace referencia a un estado afectivo-cognitivo caracterizado por el vigor; es decir, contar con altos niveles de energía; la dedicación, que se refiere a involucrarse con las actividades y percibir en ellas un sentido de orgullo, significado e inspiración y la absorción mantenerse concentrado al momento de realizar una tarea; aplicando esta conceptualización al contexto académico, el engagement se caracteriza por un componente cognitivo, emocional y comportamental, el primero se refiere a la utilización de estrategias de aprendizaje que le permitan al estudiante recibir la educación, el segundo se asocia a las emociones positivas el entusiasmo y el interés en cuanto al material de estudio y el tercero se refiere a escuchar las instrucciones y al esfuerzo colocado en la ejecución de las actividades académicas (King et al., 2020).

El estudio del engagement o compromiso académico surge desde la psicología positiva como el opuesto al síndrome de burnout o de estar quemado por el trabajo, y su estudio se ha ido generalizando al ámbito educativo debido a su asociación con el éxito académico (Parra, 2010). Es así que, se ha encontrado relación entre el engagement con la motivación, altas aspiraciones en el ámbito educativo e incluso ha sido vinculado con la disminución de la deserción académica a nivel de secundaria y universidad, además de una mayor persistencia durante el primer año universitario (Ketonen et al., 2019; Fraysier et al., 2020). Así mismo, se ha demostrado la relación del engagement con la autoeficacia y curiosidad en estudiantes (Robayo- Tamayo et al., 2020). Los alumnos que poseen engagement académico suelen faltar menos a clases, participan más en las actividades, se interesan por aprender y aceptar retos (Salanova et al., 2010).

Por otra parte, la satisfacción académica se plantea como un proceso dinámico que puede verse afectado tanto por las características de la institución como por la forma en que los estudiantes perciben y comprenden su entorno de aprendizaje (Vergara- Morales et al., 2018). La satisfacción se relaciona con el grado de bienestar que un individuo experimenta al tener éxito en las actividades que realiza. La satisfacción académica se define como “el estado placentero que genera el estar estudiando una carrera con la que se tiene un alto nivel de identificación y estabilidad, permitiendo permanecer y desarrollarse en ella, disfrutar con lo que se hace” ( Bernal et al., 2016, p. 303).

Dentro del ámbito de educación superior este constructo se comprende desde un cúmulo de experiencias que se relacionan con la obtención de un título universitario, además se lo ha vinculado con la inteligencia emocional, el engagement académico (Urquijo y Extremera, 2017) y también el rendimiento académico (Vaquero et al., 2018).

Se ha demostrado ampliamente que ambas variables, la satisfacción y el compromiso o engagement académico, influyen en la explicación de experiencias educativas tales como el bienestar, el desempeño y éxito académico además de su permanencia en los estudios. Por lo tanto, en vista de la necesidad de ampliar las investigaciones del capital psicológico dentro del contexto académico, se plantea esta investigación, cuyo objetivo fue evaluar la relación entre el capital psicológico con la satisfacción y el compromiso académico en estudiantes universitarios en la ciudad de Loja- Ecuador.

## Método

### Diseño y participantes

Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo, un diseño de investigación no experimental transversal y correlacional. Se utilizó un muestreo no probabilístico, intencional y accidental quedando conformada la muestra por 1732

estudiantes de pregrado. Las características sociodemográficas de la muestra fueron las siguientes: se identificó una edad promedio de 22 años ( $\pm 2$ ), de las cuales el 55% fueron mujeres, el 97% solteros, y el 94% sin hijos.

### Criterios de inclusión

En cuanto a los criterios de inclusión, se consideró que los estudiantes se encuentren legalmente matriculados en una de las tres principales universidades de la ciudad de Loja- Ecuador, que cumplan con la mayoría de edad establecida por el estado Ecuatoriano, que cuenten con acceso a internet y que acepten libre y voluntariamente el consentimiento informado.

### Instrumentos

Las escalas aplicadas, en su versión español, fueron las siguientes:

- Cuestionario sociodemográfico: fue elaborado por los autores de la investigación con la finalidad de recolectar información sociodemográfica de los participantes como el sexo, edad, tipo de universidad, estado civil, número de hijos entre otros.
- Cuestionario de Capital Psicológico en Contexto Académico (CP-12): instrumento diseñado para valorar el capital psicológico en contextos académicos, que mide cuatro dimensiones de este constructo: Esperanza, Auto-eficacia, Resiliencia y Optimismo. Consta de 12 ítems, 3 de autoeficacia, 4 de esperanza, 3 de resiliencia y 2 de optimismo. Cuenta con consistencia interna adecuada para cada uno de sus factores (esperanza [ $\alpha=0.78 - 0.83$ ], autoeficacia [ $\alpha=0.70 - 0.75$ ], Resiliencia [ $\alpha=0.58 - 0.68$ ], Optimismo [ $\alpha=0.62 - 0.76$ ] y presenta una satisfactoria validez de constructo y validez concurrente (Martínez, Meneghel, Carmona- Halty, Youssef- Morgan, 2019).

-

- Escala de Satisfacción Académica (ESA): Se compone de 7 ítems que constituyen un único factor que mide el bienestar y disfrute que los estudiantes perciben en relación a su rol como estudiantes, este instrumento se presenta en un formato Likert de 7 puntos que varía desde totalmente en desacuerdo (1) hasta totalmente de acuerdo (7). En cuanto a las propiedades psicométricas presenta una confiabilidad satisfactoria ( $\alpha=0.93$ ) y una estructura factorial unidimensional (Vergara- Morales, Del Valle, Díaz y Pérez, 2018).
- Escala de Engagement Académico (UWESS-9): diseñada por Schaufeli y Bakker en el año 2003. Este instrumento presenta 9 afirmaciones que representan manifestaciones de vigor, absorción y dedicación ante los estudios; debe responder en base a la frecuencia del tiempo en 6 alternativas en formato Likert que va desde 0= ninguna vez hasta 6= todos los días. Un análisis psicométrico realizado en estudiantes de nacionalidad chilena, indica que esta escala está conformada por dos factores como predisposición a estudiar y satisfacción con los estudios y ambos tienen un coeficiente Alfa de 0.87 (Parras y Pérez, 2010).

## Procedimiento

La recolección de los datos se realizó en el periodo de octubre 2019 y febrero 2020, se envió a los participantes por medio de correo electrónico o teléfono móvil un enlace que les permitió el acceso a los objetivos del estudio y al consentimiento informado, cabe destacar que la participación fue voluntaria y se garantizó el anonimato, teniendo la facultad de retirarse del estudio en cualquier momento y sin ningún tipo de represalias, en caso de contar con la aceptación, los estudiantes procedieron a responder las escalas psicológicas (psicométricamente adecuadas).

## Análisis de datos

Una vez recolectada la información se procedió con el análisis de datos con el Paquete Estadístico para las ciencias sociales (SPSS) en su versión 21. Para el análisis descriptivo se utilizó la media, máximo, mínimo, desviación típica, asimetría y curtosis, para las variables sociodemográficas se reportó los resultados mediante la utilización de frecuencias y porcentajes, por último, el análisis correlacional se efectuó mediante el coeficiente de correlación de Pearson.

## Resultados

A continuación se muestran los resultados del análisis descriptivo de las variables de estudio:

**Tabla 1.**  
Análisis descriptivo de los resultados

	N	Mín.	Máx.	M	Dt	A	Ea	C	EC
Capital psicológico	1732	0	72	53,68	13,810	-1,39	,059	2.23	,118
Engagement académico	1732	0	54	43,46	10,163	-1,55	,059	2.37	,118
Satisfacción académica	1732	7	49	40,28	7,664	- 1,31	,059	1.98	,118

Nota: N: tamaño de la muestra; Mín.: valor mínimo; Máx.: valor máximo; M: Media; Dt: desviación típica; A: Asimetría; Ea: Error estándar de asimetría; C: Curtosis; Ec: Error estándar de curtosis.

Se evidencian niveles altos de las variables capital psicológico, satisfacción académica y engagement académico en los estudiantes universitarios. Este resultado indica que los participantes del estudio presentan niveles adecuados de optimismo, resiliencia, autoeficacia y esperanza, además de involucramiento y satisfacción con las actividades académicas que realizan.

**Tabla 2.**  
Relación entre capital psicológico, engagement y satisfacción

	Capital psicológico			Engagement académico			Satisfacción académica		
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>n</i>
Capital psicológico	1		1732	,609**	,000	1732	,622**	,000	1732

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

Los datos indicaron que el CP correlaciona de forma positiva, alta y estadísticamente significativa, con la satisfacción ( $r= 0,622$ ;  $p < 0,001$ ) y el engagement académico ( $r= 0,609$ ;  $p < 0,001$ ).

## Discusión

Los resultados corroboran que el CP correlaciona de forma positiva, alta y estadísticamente significativa, con la satisfacción y el engagement académico. Estos datos coinciden con lo que se ha reportado en el estudio de King et al., (2020) realizado a una muestra de estudiantes donde se encontró que el capital psicológico se correlaciona de manera positiva con el engagement en el contexto académico. Así mismo en un estudio realizado en estudiantes Chilenos se evidencia la relación del CP con el engagement y satisfacción (Carmona-Halty & Villegas- Robertson, 2018). Es así que, se sugiere profundizar en la investigación sobre CP en el contexto académico, sobre todo en el ambiente universitario debido a que las pocas investigaciones en este ámbito son en su mayoría en realizadas en población a nivel de primaria y secundaria. La literatura justifica las implicaciones del CP en la mejora de variables como rendimiento, éxito, motivación, permanencia, compromiso, bienestar entre otras, las cuales pueden constituir futuras líneas de investigación con respecto a este tema.

## Conclusiones

Los datos indicaron que el CP correlaciona de forma positiva y estadísticamente significativa, con la satisfacción ( $r= 0,622$ ;  $p < 0,001$ ) y el engagement académico ( $r= 0,609$ ;  $p < 0,001$ ). Estos hallazgos son consistentes con lo reportado en otras investigaciones con estudiantes universitarios a nivel mundial (Villegas- Robertson, 2018; Martínez et al., 2019; Carmona – Halty et al., 2019).

El capital psicológico es un constructo prometedor en una posible predicción de variables de tipo académico como el éxito académico, la satisfacción, engagement, adherencia, motivación entre otros, por lo tanto, se debe profundizar en su análisis considerando que existen pocas investigaciones de CP en el ámbito académico, sobre todo en estudiantes universitarios.

Existe evidencia de que el capital psicológico puede ser desarrollado, estos hallazgos pueden constituir un referente para el planteamiento de programas de intervención que potencien el capital psicológico en los estudiantes y por ende incrementar sus probabilidades de éxito académico.

## Referencias:

- Bandura, A. (1997). *Autoeficacia: El ejercicio del control*. WH Freeman. <https://psycnet.apa.org/record/1997-08589-000>
- Bernal, J., Lauretti, P., & Agreda, M. (2016). Satisfacción académica en estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia. *Multi-ciencias*, 16 (3), 301-306
- Carmona-Halty, M., Villegas-Robertson, J. M., & Marín-Gutiérrez, M. (2019). El rol de las emociones positivas en el capital psicológico, engagement y desempeño académico: un estudio en el contexto escolar chileno.

Interciencia: *Revista de ciencia y tecnología de América*, 44(10), 586-592

Carmona-Halty, M., & Villegas-Robertson, J. (2019). El capital psicológico predice el bienestar y desempeño en estudiantes secundarios chilenos. *Revista Interamericana De Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 52(3), 399-409. <https://doi.org/10.30849/rip.ijp.v52i3.542>

Coutu, D. (2002). How resilience works. *Harvard Business Review*, 80(5), 46-55.

Fraysier, K., Reschly, A., Appleton, J.(2020). Predicting Postsecondary Enrollment With Secondary Student Engagement Data. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(7), 882-889.

Ketonen, E., Malmberg, L., Salmela-Aro, K., Muukkonen, H., Tuominen, H., & Lonka, K. (2019). The role of study engagement in university students' daily experiences: A multi level test of moderation. *Learn and individual differences*. 69(2019), 196-205. Doi: 10.1016/j.lindif.2018.11.001

King, R., Caleon, I. (2020). School Psychological Capital: Instrument Development, Validation, and Prediction. *Child Ind Res*. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09757-1>

- King, R. B., Pitliya, R. J., & Datu, J. A. (2020). Psychological capital drives optimal engagement via positive emotions in work and school contexts. *Asian Journal of Social Psychology*. doi: <https://doi.org/10.1111/ajsp.12421>
- Luthans, F., Youssef-Morgan, C. M., y Avolio, B. J. (2015). Psychological capital and beyond. *Oxford University Press*. <https://psycnet.apa.org/record/2015-14665-000>
- Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Human and social capital. *Business Horizons*, 47, 45–50
- Lupsa, D., Vîrğa, D., Maricuțoiu, L., & Rusu, A. Increasing Psychological Capital: A Pre-Registered Meta-Analysis of Controlled Interventions. *Applied psychology*, 69, 1506- 1556
- Martínez, I. M., Meneghel, I., Carmona-Halty, M., & Youssef-Morgan, C. M. (2019). Adaptation and validation to Spanish of the Psychological Capital Questionnaire–12 (PCQ–12) in academic contexts. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00276-z>
- Parra, P., & Pérez, C. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico, UWES-S ( versión abreviada), en estudiantes de psicología. *Educación, ciencia y salud*, 128-133.
- Rand, K. L. (2018). *Hope, self-efficacy, and optimism: Conceptual and empirical differences*. In M. W. Gallagher & S. J. Lopez (Eds.), *Oxford library of psychology*, 45–58.

Robayo-Tamayo. M., Blanco-Donoso, L., Román, F., Carmona-Cobo, I., Moreno-Jiménez, B., Garrosa., E. (2020). Academic engagement: A diary study on the mediating role of academic support. *Learning and Individual Differences*. 80(2020), 101-887

Salanova, W., Schaufeli, I., Martínez, E., Breso, E. (2010) How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23 (2010), 53-70. Doi: 10.1080/10615800802609965

Urquijo, I., & Extremera, N. (2017). Academic satisfaction at university: the relationship between emotional intelligence and academic engagement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 553-573.

Vaquero, L., Martín- Fernández, C., Ruiz, G., & Bautista, P. (2018). Rendimiento, motivación y satisfacción académica, ¿una relación de tres?. *Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 7 (6), 92-97.

Vergara-Morales, J., Del Valle, M., Díaz, A. y Pérez, M. V. (2018). Adaptación de la escala de satisfacción académica en estudiantes universitarios chilenos. *Psicología Educativa*, 24, 99-106. <https://doi.org/10.5093/pse-d2018a15>

# EL FRANCÉS A TRAVÉS DEL JUEGO PARA DINAMIZAR LA ENSEÑANZA Y AUMENTAR EL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA POST COVID-19

THE FRENCH THROUGH THE GAME TO ENCOURAGE TEACHING AND INCREASE LEARNING POST COVID SECONDARY EDUCATION

Elaine Massiel Colón Encarnación<sup>1</sup>; Leonelly Regalado Roa<sup>2</sup>; Dinalis Rosario<sup>3</sup>; Milagros Novas Pérez<sup>4</sup>

## Abstract

The teaching-learning processes of french have always been a challenge for Dominican teachers and students, due to the low socioeconomic boom and the stigma generated by the historical-cultural past with Haiti. This research starts from problems related to the teaching and learning of French as a second language in Grade 1. Secondary level in a public educational center, during the period 2018-2020. These were identified through diagnostic tests, which reflected student disinterest in the subject and little class participation; the process of teaching in an environment of disruptive behaviors, low level of learning and academic performance. Method: qualitative, action research with 26 students and the head teacher of the grade under observation. The techniques used: reflective diary, photographs, files, field notes, anecdotal record, questionnai-

1 Universidad Adventista Dominicana, 2016-0289@unad.edu.do

2 Universidad Adventista Dominicana, 2016-0066@unad.edu.do

3 Universidad Adventista Dominicana, dinalisrosario@unad.edu.do

4 Universidad Adventista Dominicana, milagrosnovas@unad.edu.do

res and interviews. The health crisis (COVID-19) modified the scenario and affected continuity but, did not affect the research. The contents in French were achieved at 96%, before COVID-19. Student participation increased by 85%. The positive impact of the game strategy on learning was 90%. 61% of students increased their average from 70 to more than 80 points. 100% of students changed negative perception about the French.

**Keywords:** Educational game, French, Estrategia de enseñanza, Language teaching.

### Resumen:

Los procesos de enseñanza-aprendizaje del francés siempre han supuesto un reto para docentes y estudiantes dominicanos, debido al poco auge socioeconómico y al estigma generado por el pasado histórico-cultural con Haití. Esta investigación parte desde problemáticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje del francés como segunda lengua en el Grado 1ro. del nivel Secundario en un centro educativo público, durante el periodo 2018-2020. Éstas se identificaron mediante pruebas diagnósticas, que reflejaron desinterés de los estudiantes por la asignatura y poca participación en las clases; el proceso de la enseñanza en ambiente de conductas disruptivas, bajo nivel de aprendizaje y rendimiento académico. Método: Investigación-acción, enfoque cualitativo con 26 estudiantes y la maestra titular del grado en observación. Las técnicas utilizadas: diario reflexivo, fotografías, fichas, notas de campo, registro anecdótico, cuestionarios y entrevistas. La crisis sanitaria (COVID-19) modificó el escenario y afectó la continuidad, pero no afectó la investigación. Los contenidos en francés se lograron al 96%, antes del COVID-19. La participación estudiantil aumentó en un 85%. El impacto positivo de la estrategia de juegos sobre el aprendizaje fue del 90%. 61% de estudiantes aumentaron su promedio de 70 a más de 80 puntos. El 100 % de los estudiantes cambió su percepción negativa acerca del Francés.

**Palabras claves:** Juego educativo, francés, Estrategia de enseñanza, Enseñanza de idiomas.

## Introducción

La llegada del siglo XXI supuso cambios políticos, sociales y económicos impactando a todos los países, dando como resultado la globalización, que puso en relieve la necesidad de estrechar las brechas idiomáticas que tradicionalmente separaban a las naciones. Como consecuencia, los sistemas educativos han tenido que implantar o en algunos casos, fortalecer, las estrategias para la adquisición de competencias para el aprendizaje de los idiomas de mayor uso internacional, entre ellos el francés.

Sin embargo, en la República Dominicana, siendo que en años anteriores los currículos educativos contemplaban la enseñanza obligatoria del francés a partir del segundo ciclo del nivel Primario (Básico), tradicionalmente en la práctica, los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta lengua siempre han supuesto un reto muy alto para docentes y estudiantes de todos los niveles académicos, debido en primer lugar, al estigma generado por el pasado histórico-cultural con nuestro vecino país Haití.

A todo esto se sumó la crisis sanitaria (COVID-19) que modificó drásticamente el escenario educativo nacional y que afectó la continuidad de los procesos de la investigación en el inicio de la segunda fase de implantación de las soluciones propuestas. Sin embargo, el haber aplicado el juego como estrategia didáctica resultó altamente efectivo para enseñar y aprender el francés como segundo idioma en el menor tiempo estipulado, logrando con esto alcanzar los resultados esperados.

La presente investigación describe la implementación del juego como estrategia didáctica para la enseñanza del francés y aumentar el aprendizaje de los estudiantes del Grado 10A de la Secundaria, en el Liceo Profesora Francisca

Frías, período 2018-2020, República Dominicana. Además, se proporcionan pautas en la selección de juegos dinámicos y apropiados para la enseñanza de los contenidos en francés; su aplicación para optimizar el aprendizaje en los estudiantes y finalmente, evaluación de impacto de las estrategias utilizadas.

## Las posibilidades del Francés como lengua extranjera

En un contexto globalizado, promovido por los intercambios comerciales, culturales, laborales y de otra índole, el dominio de los idiomas cada vez reviste mayor relevancia, sobre todo en la era de la virtualidad, cuando se reducen drásticamente las distancias y se multiplican las posibilidades de acceder a diversos servicios con tan solo un clic.

Lo que en el pasado resultaba imposible por causa de la distancia geográfica, en la actualidad, se puede hacer realidad con mayor facilidad. Sin embargo, la variable del idioma sigue siendo un reto de acceso al desarrollo, pese a que existen diversas herramientas tecnológicas que facilitan su enseñanza y aprendizaje.

En ese sentido, una de las ventajas de enseñar o aprender francés como lengua extranjera, radica en las amplias posibilidades socioeconómicas, culturales, profesionales y laborales que brinda este idioma por su amplia difusión y estatus en el mundo, ocupando el 5.º lugar después del mandarín, el inglés, el español y el árabe. Hablado por 300 millones de personas y oficializado como lengua principal en 32 países; único idioma más hablado en los continentes y más estudiado del mundo, junto al inglés. Y en cuanto a la infomación, se instala en el 20 lugar (Ministerio para Europa y de Asuntos Exteriores, 2020).

Las proyecciones para este idioma quedaron oficialmente plasmadas en el discurso del presidente francés Emmanuel Macron, titulado: *Una ambición por la lengua francesa y el multilingüismo* (Présidence de la République, 2018). Iniciativa que busca colocar el francés dentro de los tres idiomas más hablado del

mundo, convirtiendolo en un “activo de la globalización”.

Los resultados muestran avances, especialmente en los países donde se aprende como lengua extranjera, destinando fondos bilingües, ayudas para profesores, entre otras (*Informe de progreso un año después del discurso en el Institut de France el 20 de marzo de 2018, Présidence de la République 2019*).

En el mundo de las relaciones internacionales, se considera la lengua de “la diplomacia” o de trabajo en instituciones y organismos internacionales, tales como la ONU y la Unión Europea, Unión Africana, entre otras (*Campus France, República Dominicana, 2020*).

Debido a su crecimiento e interés en el ámbito laboral, junto con el inglés y el español, forman una triada considerada por algunos autores “como los lenguajes del mundo de los negocios; por tanto, para ingresar al mercado internacional en un futuro mediato, será necesario conocer y utilizar varios idiomas.” (Rueda y Wilburn, 2014).

En el ámbito económico, la República Dominicana actualmente es el principal socio comercial de Francia en el Caribe y segundo cliente después de Cuba, el noveno lugar en Latinoamérica. Mientras que en las regiones centroamericana y caribeña, es el más grande, detrás de México, Panamá y Costa Rica. Las inversiones francesas tienen mayor impacto en nuestro país en las áreas de distribución, telefonía, energía, transporte, farmacéutica, turismo, industria e infraestructura..

Dichas relaciones comerciales reportaron en el 2019 un saldo de 297 millones de euros, donde las importaciones francesas de frutas tropicales dominicanas aumentaron un 19% y a su vez, las exportaciones francesas a la República Dominicana crecieron en un 4%. Al mismo tiempo, Francia encabeza la lista como principal acreedor bilateral de nuestro país, antecediendo a Brasil y España. A esto se suman los intercambios comerciales con entidades territoriales

francesas en América. Aún así la percepción de este idioma en la población dominicana no es el nivel de motivación para la adquisición del francés como lengua extranjera (*Dabezies, Jean-Baptiste, 202*).

En el plano educativo, las proyecciones de este idioma son muy considerables al contar con 132 millones de alumnos y medio millón de profesores en el extranjero. Las colaboraciones del gobierno de Francia en territorio dominicano en este particular se han centrado en la difusión cultural y enseñanza del idioma francés a través de su *Fundación Alianza Francesa y el Campus Francés*, desde donde se promociona la educación superior francesa, otorgando becas para la educación continua con maestrías a docentes del idioma y programas doctorales en ámbitos de agroecología, ingeniería verde y energías renovables; programas de movilidad estudiantil y becas de estudios en universidades francesas, como la gestión de las redes estudiantiles para el fomento de la investigación y localización de empleo (*Alliance Française, 2020*).

Afortunadamente, este idioma continúa su curso de enseñanza dentro del sistema educativo dominicano como lengua extranjera solo en la Secundaria (MINERD, 2016 y 2018).

## El reto en la enseñanza de una segunda lengua

Históricamente, la enseñanza de una segunda lengua ha sido motivo de muchos debates y estudios, especialmente como parte de la aplicación de currículos educativos formales, en la búsqueda de mejores prácticas y respuestas del alumnado. Una de las interrogantes más recurrentes entre docentes e investigadores, generando diversas teorías, enfoques al respecto es: ¿Qué es lo que realmente determina la enseñanza efectiva y el aprendizaje significativo de una lengua extranjera?

En ese sentido, Rodríguez A. (2013), en su estudio sobre: *El papel de las actitudes lingüísticas del alumnado de E.S.O. en el rendimiento y motivación hacia el*

*estudio de una lengua y su relación con la motivación*, los resultados muestran que la motivación de los alumnos al estudio de un idioma aumentará en la medida de que reciban mejores calificaciones. Lo que puede mantener aún más el debate sobre el sobrevaloración en el uso de calificaciones numéricas como principal fuente de motivación externa para la superación de una asignatura.

Madrid y Roa (2013), en su estudio: *Variables que influyen en la calidad de los programas bilingües, actitudes lingüísticas del alumnado de E.S.O. en el rendimiento y motivación hacia el estudio de una lengua*. Los resultados revelan que los estudiantes de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), dan prioridad al nivel del idioma de los docentes, a los intercambios lingüísticos y con otros centros educativos; al compromiso del profesor con el bilingüismo, a las estancias en los países donde se habla la segunda lengua (L2), y al interés y motivación de los estudiantes por el programa.

En cuanto a los estudiantes de la carrera de Magisterio, resaltan la continuidad en la retroalimentación, la interacción y comunicación oral; la motivación en la clase, que los docentes sean nativos y que como estudiantes, puedan conseguir un nivel de inglés equivalente a B2 o superior.

Los docentes, además de coincidir con las variables citadas por los alumnos, resaltan en mayor proporción, la preparación didáctica en el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), recursos materiales y humanos, así como los contenidos del currículo.

Finalmente, en este aspecto, (Rueda y Wilburn, 2014; Sánchez, G. (2016).), han realizado un recorrido de diferentes enfoques teóricos que abordan la problemática, los cuales revelan las causas que influyen en la dificultad del aprendizaje de una segunda lengua, que en el caso de nuestra investigación, algunos de ellos se ajustan a nuestra investigación: la edad, aspectos fisiológicos cerebrales, temor a equivocarse o hacer el ridículo; las prácticas, inmersión en

una comunidad donde se hable el idioma, conciencia fonológica, entre otros.

No obstante, y apoyándose en sus respectivas experiencias como docentes de un idioma extranjero, afirman que el estudiante podrá internalizar y posteriormente, usar el idioma aprendido cuando se apliquen de manera conjunta “las corrientes teóricas, psicológicas, filosóficas y pedagógicas, los avances tecnológicos y las cuatro habilidades comunicativas, en un ambiente interactivo, dinámico y participativo” (p. 26).

### El juego como estrategia didáctica

Asimismo resalta los beneficios de esta estrategia para los docentes porque les permite además de ayudar a la adquisición de conocimiento y desarrollo de habilidades, favorecen la motivación por las asignaturas (Rivas, Texidor y González (2016, p.115).

Montero, B. (2017, p.76), afirma que: “Los juegos didácticos con objetivos y actividades bien definidas para determinadas clases, y principalmente para mejorar el rendimiento académico mostrado en las diversas materias... conlleva un recurso valioso para el estudiantado.”.

A su vez, otros autores proponen que el juego debería ser tomado más en cuenta en las instituciones educativas, ya que genera un ambiente natural de aprendizaje significativo y una mejor experiencia educativa, capaz de generar cambios en los pensamientos que tiene el estudiante acerca de una asignatura, lo que los llevará a incrementar su interés, motivarse a la participación, tener un mayor aprendizaje y por ende unas mejores calificaciones (Posada, R., 2014, p. 26).

(Torres Minerva, p. 126, 1995, citada por Arboleda, Rodríguez, Velasco, 2017; resaltan que el juego fortalece la adquisición de valores como “el respeto, tolerancia grupal e intergrupal, responsabilidad, solidaridad, amor al prójimo” ne-

cesarios en el contexto de la lengua extranjera que nos ocupa y que además pueden contrarrestar posibles situaciones conflictivas que surjan en fulgor de una actividad. (Franco, A., 2011).

Y que, sumado a la "participación, dinamismo, entrenamiento, interpretación de papeles, colectividad, realimentación, modelación, obtención de resultados, iniciativa, carácter sistemático y competencia" los resultados se alcanzarán con mayor facilidad (Marcano, K., 2015, p.185).

## Método

Se aplicó la Investigación-acción, la cual persigue de manera sistemática lograr un cambio positivo en su ámbito de aplicación (Contreras, R., Eguia, J, y Solano Ll., 2016). Se aplicó un enfoque cualitativo y de corte transversal.

La población estuvo compuesta por el maestro anfitrión del aula y 26 alumnos entre 12 a 16 años, de los cuales 11 son de sexo femenino y 15 de sexo masculino. Las técnicas utilizadas: Observación, diario reflexivo, fotografías, fichas, notas de campo, registro anecdótico, cuestionarios y entrevistas.

Para el análisis de datos se aplicó la triangulación a las evaluaciones realizadas por los actores involucrados: universidad (maestros y los supervisores) y el centro educativo (docente anfitrión, estudiantes del grado observado y director de la escuela).

## Desarrollo

### Fase de observación

Esta fase corresponde a los cursos de Práctica Docente I , abarcando un semestre, donde una vez insertado en el centro educativo se procedió a la observación de la realidad a intervenir.

## Fase de Diagnóstica

Esta fase corresponde con la Práctica Docente II. Se analizaron de manera minuciosa los diarios reflexivos y los demás instrumentos asumidos para la recolección de los datos del grado observado y los mismos arrojaron bajo interés por los contenidos de la asignatura, bajo nivel de participación y producción en las clases; el proceso de la enseñanza se realizaba en ambiente de conductas disruptivas, lo que afectaba nivel de aprendizaje y por ende, el rendimiento académico.

## Fase de Implementación

En esta fase se corresponden las intervenciones didácticas, abarcando un periodo de las Prácticas III y IV. Pero, por causa Covid\_19 solo se aplicó 1 de 2 ciclos con 10 intervenciones.

Tabla 1: Juegos didácticos aplicados

Juego	Resultados	Juego	Resultados
Yo fui a...	Nos dio la posibilidad de desarrollar la competencia lingüística, incrementar el vocabulario y reforzar la gramática.	Cambio de escena	Nos ayudó a lograr que memoricen y pronuncien correctamente el vocabulario.  Sopa de letras. A través de este se pudieron relacionar con el tema.
La bola caliente	Incrementó la producción oral y se divertieron mucho.	Dilo como puedas	Este impulsó a los estudiantes a hablar delante de los demás, mejoró la competencia.
Vocabulario en un minuto	Permitió que los estudiantes despertaran más, mental y físicamente y nos ayudó a reforzar el vocabulario.	Batalla de las letras	Fue uno de sus favoritos, le gustó bastante, con el alcanzamos a reforzar el vocabulario.
Marichal pasando lista	Despertó la motivación en los estudiantes y el interés por la clase, lo impulsó a integrarse y a reforzar vocabulario y la pronunciación.	Match	Permitió a los alumnos identificar, memorizar y pronunciar correctamente el vocabulario.
Sopa de letras	A través de este se pudieron relacionar con el tema.	Carrera en fila	Ayudó a incrementar y reforzar el vocabulario y la gramática.

## Resultados

Del proceso de análisis, se desprenden datos muy valiosos a considerar para los resultados de nuestra investigación, de acuerdo a los objetivos que guiaron la misma.

El objetivo general, el cual consistía en implementar el juego como estrategia didáctica para la enseñanza del francés, se logró en un 100%. De igual manera, los específicos:

Seleccionar juegos dinámicos apropiados para la enseñanza de los contenidos en francés. Esto hizo posible que los contenidos en francés pautados se logaran en un 96%, antes del COVID-19. Aplicar juegos dinámicos adecuados para enseñar los contenidos de francés. Esto se logró, eligiendo los juegos de acuerdo a las asignaciones del día, lo que aumentó la participación estudiantil en un 85%. El siguiente es optimizar el aprendizaje en los estudiantes, el cual se logró en 61% al elevar su promedio de 70 a más de 80 puntos.

Evaluar el impacto del uso de las estrategias de juegos en el aprendizaje de los estudiantes con los contenidos del francés. El impacto positivo de la estrategia de juegos sobre el aprendizaje fue del 90% , el 100 % de los estudiantes cambió su percepción negativa acerca del Francés, lo que constituyó uno de los logros más significativos para la presente investigación.

## Conclusiones

La crisis sanitaria (COVID-19) modificó el escenario educativo nacional y afectó la continuidad de la investigación, pero no afectó los resultados. Con la estrategia de juegos aplicada, desde el primer ciclo obtuvimos resultados muy positivos.

Evidentemente: "El juego se constituye como una herramienta operativa que brinda amplias posibilidades a la práctica educativa, por un lado, como elemen-

to renovador de la enseñanza, por el otro, como medio para el aprendizaje que posibilita el desarrollo integral (...).” (Zapata, p. 11, 1995, citado por Sánchez, 2016).

Existen diversidad de juegos de acuerdo con el enfoque que se quiere aplicar. Después de todo, el maestro, de forma cuidadosa, debe elegir los que más se adapten a su alumnado y a su entorno (Melo, M., y Hernandez, R. 2014).

No cabe la menor duda, de que, si utilizamos el juego como estrategia para la enseñanza del idioma francés, podremos incentivar a los alumnos e incrementar su interés por la asignatura, producir un aumento significativo de su aprendizaje, que conduzca a un rendimiento académico de manera divertida y creativa.

## Referencias

Aguilar Castillo, E.(2017). Aprender francés, una nueva demanda en contextos hispanohablantes. ¿Reto u oportunidad innovación? Revista *Glosa*. 5(8).

Alliance Française. (2020). *La Alianza Francesa en República Dominicana*. <https://www.afsd.net/nosotros/quienes-somos/>

Arboleda D., Rodríguez D., Velasco S., & Zorrilla X., (2017). El juego en la escuela como condición para el desarrollo en los niños y niñas de la primera infancia. (Tesis de Grado) Universidad de San Buenaventura Colombia, República de Colombia. [http://bibliotecadigital.usb.edu.co:8080/bitstream/10819/4760/1/Juego\\_Escuela\\_Desarrollo\\_Arboleda\\_2017.pdf](http://bibliotecadigital.usb.edu.co:8080/bitstream/10819/4760/1/Juego_Escuela_Desarrollo_Arboleda_2017.pdf)

Campus France. (s.f). *Aprender Francés*. <https://www.republique-dominicaine.campusfrance.org/es/aprender-frances>

Contreras, Ruth., Eguía, J. y Solano, LI. (2016). Investigación-acción como metodología para el diseño de un juego serio. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 71-90.

Dabezies, Jean-Baptiste. (2020, Marzo). *La forte progression des importations françaises depuis la République dominicaine creuse le déficit commercial*. <https://www.tresor.economie.gouv.fr/Pages-Internationales/Pages/8be7ce71-9ca7-4b27-95ed-a9c0e7523de0/files/9b66b4d9-d9eb-4acf-8f64-4c02af9ee9fe>

Franco, A. (2011), El juego educativo como recurso didáctico en la enseñanza de la clasificación periódica de los elementos químicos en educación secundaria. Universidad de Cádiz, España.

Madrid, Daniel; Roa, José María. (2013). ¿Qué variables ejercen mayor influencia en la calidad de los programas bilingües? *Revista de Educación* (382), pp. 81-106.

Marcano, K. (2015). Aplicación de un juego didáctico como estrategia pedagógica para la enseñanza de la estequiometría. *Revista de Investigación*, 39(84), 181-204.

Melo, M., y Hernandez, R. (2014). El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales. *Innov. educ* [online].14(66), 41-63.

MINERD. (2016). Diseño curricular nivel secundario. Primer Ciclo. Sto. Dgo. D.N.

MINERD.(2018). Diseño curricular nivel secundario. Segundo Cliclo. Modalidad académica. Santo Domingo, D.N.

Ministerio para Europa y de Asuntos Exteriores.(2019, Diciembre). *Francia y República Dominicana*.<https://www.diplomatie.gouv.fr/es/fichas-de-paises/republica-dominicana/francia-y-republica-dominicana/>

Ministerio para Europa y de Asuntos Exteriores.(2020, Diciembre). *Francofonía y Lengua francesa*.<https://www.diplomatie.gouv.fr/es/politica-exterior/francofonia-y-lengua-francesa/#>

Ministerio para Europa y de Asuntos Exteriores.(2020, Marzo). *Cifras claves de la lengua francesa*.<https://www.diplomatie.gouv.fr/es/politica-exterior/francofonia-y-lengua-francesa/cifras-clave-de-la-lengua-francesa/#>

Presidencia de la República Francesa.(2018, Marzo). Discurso: *Una ambición por la lengua francesa y el multilingüismo*. [https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/21\\_03\\_transcription\\_du\\_discours\\_du\\_president\\_de\\_la\\_republique\\_a\\_l\\_institut\\_de\\_france\\_cle8b8911.pdf](https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/21_03_transcription_du_discours_du_president_de_la_republique_a_l_institut_de_france_cle8b8911.pdf)

Présidence de la Républic. (2019, Marzo). *Una ambición por la lengua francesa y el multilingüismo: Informe de progreso un año después del discurso en el Institut de France el 20 de marzo de 2018*. <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2019/03/20/une-ambition-pour-la-langue-francaise-et-le-plurilinguisme>

- Montero, B. (2017). Aplicación de juegos didácticos como metodología de enseñanza: *Una revisión de literatura. Revista Pensamiento matemático*, 7(1) ISSN 2174-0410.
- Posada, R., (2014). Lúdica como estrategias didácticas. Tesis de maestría presentada en la Universidad Nacional de Colombia. Colombia.
- Rivas, Texidor y González. (2016). El Dominó Didáctico en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y su aplicación técnica. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 15 (1), 113-122. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1804/180444213013>
- Rodríguez, A., (2013). El papel de las actitudes lingüísticas del alumnado de E.S.O. en el rendimiento y motivación hacia el estudio de una lengua. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, Vol. 1 (1), 75-86.
- Rueda M., y Wilburn D., (2014). *Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. Perfiles educativos*, 36(143), 21-28.
- Sánchez, G. (2016). El juego como recurso educativo para la enseñanza de una lengua extranjera. España: Universidad de Valladolid.

## LA AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE LA UNAM EN TIEMPOS DE PANDEMIA

THE SELF-MANAGEMENT OF LEARNING IN UNAM STUDENTS IN PANDEMIC TIME

María Abigail Sánchez Ramírez<sup>1</sup>

### Abstract

This document presents some advances of an ongoing qualitative research where the main topic is the self-regulation of learning in higher education students. Facing the current situation due to the pandemic, higher education is offered at distance, due to this, students manifest a series of problems in and for their formation, such as the lack of resources to create adequate conditions to take their classes, economic and health security, household chores; coupled with this, not having the necessary basic technology, in addition, the demotivation to continue with their studies, mainly those enrolled in the presence modality, this motivates to start an investigation with the intention of strengthening self-management of learning in our students and knowing their self-regulation processes, in order to improve their academic development.

---

1 Universidad Nacional Autónoma de México abigail\_sanchez@cuaiced.unam.mx

**Keywords:** self-management, self-regulation, autonomy, learning, models, process

## Resumen

En este documento se presentan los avances de una investigación cualitativa en curso donde el tema principal es la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación superior. Ante la situación que se vive actualmente por la pandemia, la educación superior se ofrece a la distancia, derivado de ello, los estudiantes manifiestan una serie de problemas en y para su formación, como es la falta de recursos para crear condiciones adecuadas para tomar sus clases, la seguridad económica y de salud, las tareas del hogar, aunado a esto, el no contar con la tecnología básica necesaria, además, la desmotivación para continuar con sus estudios principalmente los inscritos en la modalidad presencia, esto motiva a iniciar una investigación con la intención de fortalecer la autogestión del aprendizaje en nuestros estudiantes y conocer sus procesos de autorregulación, con el fin de mejorar en su desempeño académico.

**Palabras clave:** autogestión, autorregulación, autonomía, aprendizaje, modelos, proceso

## Introducción

Actualmente y debido a esta pandemia, no importa la modalidad escolar donde los estudiantes se encontraban, hoy están en casa, hablamos de que casi 361,000 estudiantes de la UNAM están hoy recibiendo una formación a distancia, de los cuales 271,000 son de licenciatura<sup>2</sup>, esto ha representado una enorme base tecnológica y de comunicación que la institución ha proporcionado a docentes y estudiantes, sin embargo, no todos los estudiantes están preparados para formarse a través de un dispositivo electrónico, requieren de un espacio físico, medios de comunicación, específicamente internet, al menos

<sup>2</sup> Datos recuperados de <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>

una computadora, tableta, o teléfono celular, uso y manejo de las TIC, recursos digitales útiles para elaborar tareas, además de organización y planificación.

Por otra parte, el riesgo de deserción se hace presente, en abril del 2020 estaba cerca del 20%, para septiembre del mismo año ya se tenía en riesgo a casi el 50% de los estudiantes, por el número de estudiantes que maneja la universidad es un porcentaje alarmante, lo que hace que cobre relevancia esta investigación.

Es importante mencionar que la UNAM al ser una universidad pública gratuita, gran parte de sus estudiantes son de bajos recursos, de contextos desfavorecidos (falta de agua, luz, etc.) o de otros estados de la república mexicana como Oaxaca, Guerrero, para miles de ellos, son la primera generación en su familia que estudia una licenciatura, en cualquiera de los casos, hoy todos se forman a distancia y están enfrentando grandes desafíos, por mencionar algunos, situación económica de la familia (pérdida de empleo de padre o madre, enfermedad o muerte), no pueden pagar servicio de internet y telefonía, muchos de ellos tienen que compartir un equipo con padres o hermanos esto es, que no cuentan con equipo propio para tomar sus clases y realizar sus tareas, falta de conexión a internet por ubicación geográfica que es el caso de estudiantes de provincia<sup>3</sup>, aunado a esto, los problemas emocionales que están surgiendo por el confinamiento.

La Universidad hace todo lo posible por subsanar parte de estas necesidades, tal es el caso de la CUAIEED<sup>4</sup> que ofrece el servicio de aulas virtuales para que los docentes puedan impartir sus clases a través de zoom o plataformas como Moodle, Blackboard, entre otras, además, ha instalado centros de atención para estudiantes y docentes donde se les proporciona un equipo, internet y un espacio para trabajar bajo las más estrictas normas de higiene, todos

<sup>3</sup> 23,493 no tienen computadora, 4,506 no tienen un dispositivo móvil y 13046 no tienen equipo de cómputo e internet.

<sup>4</sup> Coordinación de Universidad Abierta Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) de la UNAM

ubicados en la zona metropolitana y el estado de México ya que es donde se encuentra un alto porcentaje de estudiantes, sin embargo, para muchos que actualmente se encuentran en provincia, no les es posible tener acceso a ellos.

Con todo lo anterior surge la necesidad de apoyar al estudiante en el desarrollo de su autonomía y fortalecer sus procesos de autorregulación y autogestión del aprendizaje. En este documento se presenta lo referente a la autogestión del aprendizaje en nuestros estudiantes.

## Desarrollo

La autogestión del aprendizaje se manifiesta cuando el individuo es responsable de su propio aprendizaje y se conduce con autonomía durante su proceso formativo. Cuando un estudiante se plantea metas, objetivos, organiza sus tiempos y actividades, reflexiona, propone, actúa, todo esto haciendo uso de estrategias de aprendizaje que selecciona para ser utilizadas en los momentos adecuados y busca, además, gestiona sus propios recursos materiales o digitales para generar el conocimiento, sin dejar a un lado la automotivación y actitudes que lo llevan a una profesionalización, estamos hablando de un estudiante autogestivo.

Algunos autores considerados para esta investigación fueron: Zimmerman (1989) de quien se consideró su estudio sobre el análisis de las teorías de la autorregulación del aprendizaje y el logro académico, para este autor, la autogestión del aprendizaje es la acción de activar y mantener sistemáticamente procesos metacognitivos, motivacionales, afectivos y conductuales, con el fin de alcanzar objetivos de aprendizaje, en un contexto en particular (Zimmerman, 2008); por su parte el modelo de Pintrich (2000) agrega una serie de estrategias de monitoreo, control y evaluación de la tarea y propone que se realice en cuatro etapas:



En relación con los dos autores anteriores, Zeidner et al (2000) mencionan algo similar, ellos especifican que es una concepción del aprendizaje centrado en los componentes cognoscitivos, motivacionales y conductuales que proporcionan al individuo la capacidad de ajustar sus acciones y metas para conseguir los resultados deseados, teniendo en cuenta los cambios en las condiciones ambientales.

Winne (2001) señala que el núcleo central del aprendizaje autorregulado está conformando por el monitoreo y el control metacognoscitivo. Este modelo propone cuatro etapas:



Existe una estrecha relación entre los modelos anteriores y los que tienen que ver con la autogestión del aprendizaje y se llevan a cabo en cuatro fases distintas:



En estas fases el individuo debe identificar sus propias necesidades de aprendizaje, establecer sus propios objetivos de aprendizaje, realizar búsqueda de recursos, elegir e implementar sus propias estrategias, sus propios métodos de aprendizaje y realizar actividades de evaluación de los resultados (Knowles, 1975).

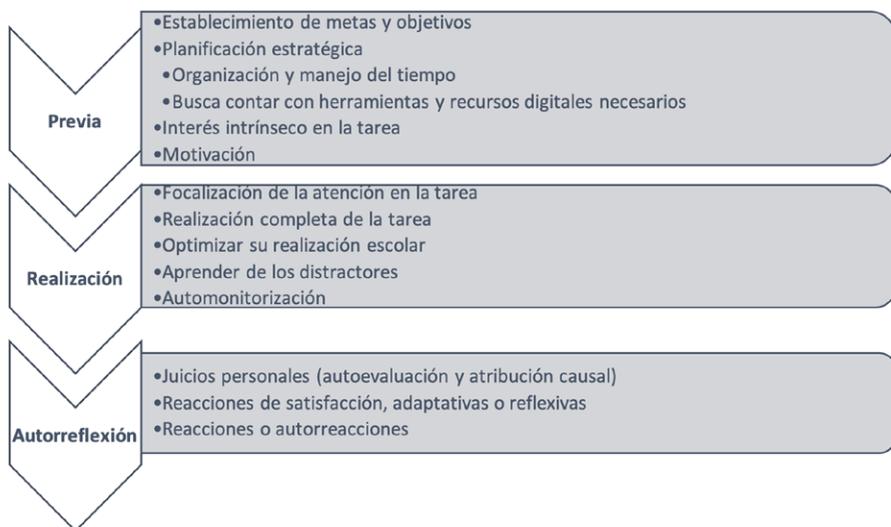
Sin embargo, no podemos dejar de considerar que el proceso formativo en línea tiene como punto medio las Tecnologías de la Información y la Comunicación, Barnart et al (2008) afirman que para que realmente se lleven a cabo los procesos de autogestión del aprendizaje, los estudiantes primero deben tener una percepción positiva de la comunicación y colaboración en línea. En el mismo sentido, Ally (2004) menciona que la autorregulación debe ser un requisito previo para el aprendizaje a distancia, menciona que quien se va a desenvolver en esos ambientes virtuales debe ser autónomo.

Por otra parte, no podemos dejar de considerar a autores como Winne y Hadwin (2008) quienes reconocen el uso de estrategias para regular estados emocionales y motivacionales, también se hacen presentes las estrategias de autorregulación las cuales se consideran efectivas para el aprendizaje en línea.

Tratando de englobar todo lo anterior, encontramos a Peñalosa y Castañeda (2009) quienes mencionan que la ejecución de estrategias permite la construcción de conocimiento, el planteamiento de metas, el monitoreo y la regulación del desempeño, la motivación y la metamotivación. autores como Whipp y Chiarelli (2004) presentan pruebas sobre estrategias de autorregulación del aprendizaje adaptadas al contexto.

En el mismo sentido Barnard et al (2010) identifican cinco perfiles en el aprendizaje con base en 6 dimensiones: estructuración del ambiente, establecimiento de metas, manejo del tiempo, búsqueda de ayuda, estrategias de trabajo y autoevaluación del cuestionario. Los autores identificaron niveles de habilidades y estrategias autorreguladoras de aprendizaje y los de más altos niveles, los consideran super autorregulados.

Con base en el modelo de Zimmerman, podemos mencionar que la autogestión del aprendizaje es un proceso abierto que requiere una actividad cíclica por parte del estudiante y se lleva a cabo en tres fases principales:



En cada una de las fases hay una serie de procesos (Zimmerman, 2000; Schunk y Zimmerman, 2003). Todos estos procesos, así como los subprocesos implicados en cada uno de ellos, no sólo están relacionados entre sí, sino que responden a una estructura cíclica en función de los ajustes continuos requeridos que deben realizarse en los componentes personal, conductual y contextual. Es una visión más profunda y compleja del aprendizaje autorregulado, el autor afirma que los procesos de autorregulación son cíclicos y por ello estas fases tienden a facilitar o dificultar las siguientes fases del ciclo (Zimmerman, 2002).

Después de presentar algunos de los autores base de este trabajo, la pregunta de investigación a responder es ¿cuáles son los procesos de autorregulación del aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes de licenciatura de la UNAM que favorecen la autogestión del aprendizaje? y el objetivo es: Identificar los procesos de autorregulación generados por los estudiantes de las licenciaturas de la UNAM que contribuyen a la autogestión del aprendizaje.

# Métodología

Es una investigación de corte cualitativo, se sigue la secuencia y orden de Álvarez-Gayou (2003).

## 1. Obtener la información.

Para esta investigación, tomamos como base autores de autogestión y autorregulación del aprendizaje en ambientes virtuales.

La plataforma educativa Moodle se vuelve una excelente fuente de información, ya que desde ella se puede acceder a todo lo que sucede en el proceso formativo de los estudiantes.

Muestra no probabilística. Estudiantes de las licenciaturas de diferentes facultades que están en todo momento activos en la plataforma Moodle.

## 2. Capturar, transcribir y ordenar la información.

En este punto, nuestro marco referencial interpretativo, es la etnografía virtual, siendo un campo de trabajo la plataforma Moodle por lo tanto se vuelve el “sitio de interacción” para llevarla a cabo y a través del acceso a la plataforma puede lograrse una flexibilidad interpretativa. Así se lleva a cabo el seguimiento a los estudiantes.

## 3. Codificación de la información.

La información obtenida se analiza con apoyo del programa (Software) *Maxqda*, utilizando el método de palabra clave. En este punto se han generado las tablas de las palabras más mencionadas de mayor a menor, lo que nos permite identificar procesos de autorregulación del aprendizaje.

## 4. Integrar la información.

Con un trabajo artesanal como lo propone Sánchez (2010), se concentran los resultados obtenidos, se hace el análisis e interpretación de los resultados y se presentan las conclusiones.

Para la investigación se consideraron las siguientes dimensiones:

### Cognitiva

- Cognición
  - Estrategias cognitivas
- Metacognición
  - Estrategias metacognitivas
- Regulación metacognitiva
- Procesos metacognitivos

### Motivacional

- Motivación intrínseca y extrínseca
- Establecimiento de metas
- Creencias de control
  - Creencias de autoeficacia
  - Habilidades para regular estados emocionales y motivacionales

### Conductual

- Gestión del tiempo
- Regulación del esfuerzo

- Búsqueda de ayuda
- Trabajo con pares

## Conductual

- Condiciones del ambiente (virtual)
- Condiciones de la clase
- Percepciones de la tarea

## Conclusiones

La investigación está en proceso, sin embargo, de la información que se ha procesado y analizado podemos presentar algunos hallazgos:

- La autorregulación y la autonomía son elementos clave para lograr la autogestión del aprendizaje, incluso bajo condiciones difíciles, que manifiestan los estudiantes en sus trabajos o participaciones en foros.
- Un estudiante autorregulado y autónomo es activo en sus procesos personales de aprendizaje, se implica de manera proactiva en la tarea del aprendizaje, son estudiantes constantes, ellos mismos buscaron sus propios recursos para comunicarse, para obtener información sobre sus materias y tareas con tal de cumplir y poder aprobar.
- Se identificaron ciertas características comunes en los estudiantes autorregulados: están conscientes de la utilidad del proceso de autorregulación y que potencia el éxito académico porque establecen metas y objetivos; conocen sus capacidades, conocimientos y emociones y tienen la capacidad de ajustarlos para llevar a cabo la tarea; le dan gran importancia a la utilización de estrategias de aprendizaje y estrategias

de autorregulación, además supervisan la eficiencia de éstas, responden a una información de diversas formas.

- Crean sus propios ambientes favorables de aprendizaje, además de aplicar todo esto en situaciones realmente difíciles para ellos como lo son: trabajar en casa, no contar con un espacio adecuado para tomar sus clases o hacer sus tareas, no contar con el equipo e internet para poder “escuchar” al profesor(a), muchos de los estudiantes no pueden activar su cámara por la baja señal de internet, eso genera que solo escuchen al profesor o profesora, pero además, se comunican con sus compañeros para confirmar la tarea.

- Respecto a la emocional, los estudiantes activos mencionan tener ya alteraciones del sueño, esto debido a dificultades económicas en sus familias y de salud, pérdida de seres queridos, dicen padecer de ansiedad, depresión, pérdida del sentido de la vida, pero buscaron apoyo. La motivación intrínseca se hizo presente en manifestaciones como: “tengo que terminar la carrera para apoyar en los gastos de la casa”, “...trabajo para poder comprarme mi lap y poder ver a mis compañeros en las clases, a mis profesores y tener espacio para todo lo que necesito”, “quiero seguir estudiando a pesar de haber perdido a...”, “...hoy más que nunca debo estudiar, no puedo caer...”. La interacción entre amig@s ha seguido a pesar de todo, pero anhelan la convivencia cara a cara, es importante mencionar que whatsapp fue de las palabras más mencionadas, reconociendo que es un recurso de comunicación muy importante para los estudiantes y que supera por mucho la comunicación en plataforma.

- Algo que se identificó, fue que muchos de los estudiantes se comunicaron vía correo electrónico con el o la profesora, eso hizo que en plataforma no se visualizara su proceso. Solo poco más del cincuenta por

ciento ingresaba y trabajaba en la plataforma y de esos, solo el doce por ciento fue constante en sus actividades y participaciones.

- Conforme ha pasado esta pandemia por covid-19, a pesar de los muchos problemas que están enfrentado los estudiantes durante su formación, ya van aceptando y familiarizándose con la formación a distancia, han logrado organizar sus tiempos, planean y prevén los recursos y medios para ir mejorando sus condiciones, incluso aceptando la realidad que les está tocando vivir.
- Los estudiantes constantes tienen características que nos hace definirlos como autogestivos en su aprendizaje, incluso, están conscientes del cuidado de su salud física y mental, buscan siempre su bienestar y el de los suyos.
- En todo esto, el docente juega un papel fundamental, ya que son ellos los que abren y generan los espacios donde los estudiantes expresen mucho de lo recuperado en esta investigación.
- La universidad sigue haciendo grandes esfuerzos para ofrecer a los estudiantes los recursos tecnológicos y de comunicación, psicológicos, de apoyo económico y de respeto a sus derechos, pero todavía falta mucho por hacer en beneficio de nuestros estudiantes.

## Algunas propuestas

- Para los casos específicos como son los estudiantes que no cuentan con computadora o algún otro dispositivo e internet, se sugiere volver al origen de la educación a distancia, el envío de material y todo lo requerido vía correo postal para que los estudiantes lean los materiales y realicen las actividades y cuando ellos así lo consideren, realicen sus evaluaciones.

- Para el caso de los estudiantes que cuentan con algún dispositivo pero que la señal de internet sea débil, se sugiere no solo utilizar la plataforma sino buscar diferentes medios para primero, establecer comunicación, le sean enviados los materiales, textos electrónicos y actividades claramente descritas y todos los estudiantes tengan la misma información.
- Es urgente que cada una de las facultades logre conformar un equipo de expertos, docentes de cada una de las asignaturas, un integrador web, un experto en diseño instruccional, un pedagogo para apoyar en la planeación didáctica para educación en línea o a distancia, etc., para que tengan sus asignaturas en plataformas educativas y que en situaciones como las que estamos viviendo se tenga ya toda una base tecnológica y educativa. Para esto la CUAIEED esta en la mejor disposición de apoyar.

## Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós. México.
- Barnard, L., Lan W. y Paton V. (2010). *Profiles Self-Regulatory Learning in the Online Learning Environment, International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 11, núm. 1, pp. 61-79.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Editorial OUC. Barcelona, España.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Cambridge Book.

- Peñalosa, E. y Castañeda S. (2009). *El aprendizaje autorregulado en línea: algunas consideraciones desde la investigación*, en Daniel González y Sandra Castañeda (eds.), *Investigación e Innovación Educativa*, Hermosillo, UNISON, pp. 121-135.
- Pintrich, P.R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. En M. Boakerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, Academic Press.
- Sánchez, R. (2010). *Enseñar a investigar*. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. Plaza y Valdés Editores. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación IISUE, UNAM, México.
- Winne, P. H. (2001). *Self-Regulated Learning Viewed from Models of Information processing*, en Barry Zimmerman y Dale Schunk (eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical perspectives*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum, pp. 153-190.
- Winne, P. H., y Hadwin, A. F. (2008). *The weave of motivation and self-regulated learning*. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.). New York: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 297–314.
- Whipp, J. y Chiarelli, S. (2004). *Self-Regulation in a Web-Based Course: A base lated Learning and Academic Achievement: study*. *Educational Technology Research and Development*, vol. 52, núm. 4, pp. 5-22.

Zeidner, M., Boekaerts, M. y Pintrich, P. (2000). *Self-Regulation. Directions and challenges for future research*, en Monique Boekaerts, Paul Pintrich y Moshe Zeidner (eds.), *Handbook of Self-Regulation*, San Diego, Academic Press, pp. 749-768.

Zimmerman, B. (1989), *A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning*, *Journal of Educational Psychology*, vol. 81, núm. 3, pp. 329-339.

Zimmerman, B. (2008). *Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological development, and future prospects*. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–18.

# MODELO PARA EL SOPORTE DE DOCENTES EN LA TOMA DE DECISIONES EDUCATIVAS A PARTIR DE LA GESTIÓN DE DATOS DE LOS ESTUDIANTES TRAS ÉPOCA DE PANDEMIA

MODEL TO SUPPORT OF PROFESSORS TO TAKE EDUCATIONS DECISIONS TO DATA MANAGEMENT OF STUDENTS AFTER PANDEMIC CRISIS

Juan Santiago Calle Piedrahita <sup>1</sup>; Byron Portilla-Rosero <sup>2</sup>

## Abstract

Nowadays, after continuing to go through a time of a pandemic, both students and teachers must migrate their education and teaching habits and adjust them to the challenges that day for a day implies. In this back and forth of information, teachers often feel at a disadvantage using technology in that they cannot estimate whether student learning is carried out efficiently. Although technology allows students to be approached, that implies and process of transferring knowledge to students is indirect and sometimes tortuous. Factors such as distractions at home, lack of attention to a screen, dispersed by other activities, lack of supervision, inappropriate use of technology make the teacher look for new ways to innovate by implementing strategies that capture the attention of students. However, once students return to classrooms, teachers need to identify the current behavior of students in terms of their learning process so that they apply the best pedagogical strategies to continue guiding the student through a.

---

<sup>1</sup> Universidad Católica Luis Amigó, [juan.callepi@amigo.edu.co](mailto:juan.callepi@amigo.edu.co)

<sup>2</sup> Conecta2Iot SAS, [byronpor@conecta2iot](mailto:byronpor@conecta2iot)

formative process. Therefore, this article proposes a model that allows teachers to make an analysis based on information collected in times of pandemic and which makes it possible to make decisions to choose the best strategies that allow the teacher to transmit their knowledge.

**Keywords:** data science, knowledge management, learning, pandemic, professors

## Resumen

Hoy en día tras continuar atravesando una época de pandemia, tanto estudiantes como profesores, tienen que migrar sus hábitos de educación y enseñanza y ajustarlos a los retos que la vida cotidiana se configura en cada interacción del ser humano en comunidad. En esa interacción de información de los profesores se puede presentar desventaja a través del uso de la tecnología en cuanto a que los docentes, no pueden estimar si el aprendizaje por parte de los estudiantes está incorporando de manera eficiente. Aunque la tecnología permite acercarse a los estudiantes, existen variables que implican que el proceso de transferencia de conocimiento a los estudiantes sea indirecto y en algunas ocasiones tortuoso. Factores como la poca motivación para asistir a clase para algunos estudiantes, la intención de algunos educandos ante un sistema digital para un aprendizaje mediado por las TIC, la dispersión por otras actividades, falta de supervisión familiar, inadecuado uso de la tecnología, entre otros, hace que el profesor busque formas nuevas de innovar, implementando estrategias que capten la atención de los estudiantes. Por ende, una vez los estudiantes regresan a las aulas, los profesores necesitan identificar cual es el comportamiento actual de los estudiantes en cuanto a su proceso de aprendizaje de tal forma que, apliquen las mejores estrategias pedagógicas para continuar guiando al estudiante a través de un proceso formativo. Por lo tanto, este artículo plantea un modelo que permite a los profesores hacer un análisis a partir de información recolectada en época de pandemia y la cual haga posible tomar

decisiones para la elección de las mejores estrategias que le permitan al maestro, transmitir sus conocimientos.

**Palabras clave:** ciencia de datos, gestión de conocimiento, aprendizaje, pandemia, docentes

## Introducción

Tras el periodo de pandemia, estudiantes y profesores cambiaron ritmos de trabajo, estrategias de aprendizaje, patrones comportamentales que, de alguna manera, los forzó a migrar a un ambiente tecnológico no esperado. Aunque se implementaron herramientas tecnológicas para dictar y recibir clases, pasar de un modelo de educación presencial a virtual, para algunos resultó caótico (Aucejo et al., 2020).

En algunas regiones, los profesores noveles o con experiencia, desconocen o tiene poco conocimiento de modelos pedagógicos soportados por tecnología, quienes se concentran en modelos tradicionales (Vega et al., 2019), sin considerar los cambios tecnológicos desde la evolución de la ciencia y la tecnología (Burki, 2020; Rodríguez-Saltos et. al., 2020). Por otro lado, los estudiantes, en ocasiones carecen de: tecnología suficiente para sus clases virtuales, poca o escasa posibilidad de conectividad, sin medios o recursos físicos suficientes para acceder a clases, desconocimiento de tecnología y plataformas de educación online (Area-Moreira, 2019). Aunque esta última experiencia de escasez de recursos también puede ser vivida por algunos docentes.

Estos factores hacen pensar como, los estudiantes están afrontando la educación tras épocas de pandemia y si el conocimiento generado por los profesores está siendo asimilado por los estudiantes (Dong et al., 2020). Por lo tanto, el análisis de estos hechos se convierte en un desafío para los profesores dentro del proceso formativo de los estudiantes, ya que al momento de regresar nuevamente a un modelo de educación presencial es necesario identificar como

está el desempeño actual de cada estudiante y así, definir el conjunto de estrategias más apropiadas para guiar de una forma crítica, eficiente del aprendizaje de los estudiantes (Kimber et al., 2020). Por ende, la forma de analizar la enseñanza no se centra en la estructura física, sino involucrar la capacidad de aprender en épocas de pandemia. Es decir, se debe abrir la mente y las emociones para adoptar nuevas formas de aprender.

La educación tradicional se centra en enseñar la memoria y repetir los hechos. Sin embargo, en época de Covid-19 forzó la forma de enseñar desde la tecnología. Una nueva forma de enseñar y aprender que no estaba preparada para una combinación de generaciones con actitudes y pensamientos diversos. Es decir, los profesores y estudiantes debieron cambiar la forma de enseñar y recibir las clases por un periodo indefinido. Por tanto, la comunidad educativa trabaja unida para favorecer que los estudiantes continúen viviendo su experiencia educativa en condiciones de bioseguridad de acuerdo con los lineamientos y orientaciones expedidas por los Ministerios de Salud y de Educación de la República de Colombia.

Para garantizar el estudio en casa de los estudiantes, el Estado puso en marcha diversos programas: “Aprender Digital: Contenidos para todos”; “Edu Acción 1, 2, 3” y “Profe en tu casa”, la alianza “Mi Señal” con canales locales y emisoras comunitarias, con énfasis en la ruralidad; la Biblioteca Digital, la aplicación “B The 1 Challenge”; al igual que “Contacto Maestro”, “Charlas con Maestros” y la Alianza Familia-Escuela para avanzar en los procesos de desarrollo y aprendizaje. Es así, como la tecnología aporta a enseñar sin estar en un aula física, pero tiene sus dificultades de asimilar un nuevo ambiente de estudio.

Lo anterior conlleva a buscar formas de tener modelos educativos flexibles, guías, textos impresos y material didáctico que garanticen la educación a quienes no cuentan con medios electrónicos o virtuales. Además, También el Estado configuró una oportunidad de realizar alianza con el Ministerio de las

TIC y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia para entregar 83.345 computadores que llegaron a 750 sedes educativas y establecer estrategias de conectividad y el acceso a contenidos digitales en los hogares. Toda esta política para comprender a enseñar con nuevas tecnologías, pero que no estaban preparados para el uso de ella.

Adicional, el Estado creó el Fondo Solidario para la Educación con cuatro líneas: la primera, crédito condonable hasta el 100 % para padres de familia, destinada al pago de pensiones de jardines y colegios privados; la segunda, ampliación de alivios del ICETEX, beneficiado a 71.642 estudiantes; una tercera línea, condonable, para el pago de estudios de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano; y la cuarta, apoyo al pago de matrículas de estudiantes de pregrado en condiciones de vulnerabilidad de las 63 IES públicas. “Recursos que se suman al apoyo en gratuidad de Generación E, y al de los gobiernos locales que permite llegar a \$900 mil millones, lo que fomenta el acceso a la educación superior de los jóvenes más vulnerables” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia – MinEduc, 2020).

Aun así, se detecta falencia para asimilar una nueva forma de aprender y enseñar basada en el uso de la tecnología. Por ende, se configuró el Plan Padrino con 126 Instituciones que representan el 42% del total de Instituciones de Educación Superior de Colombia para el intercambio de experiencias pedagógicas entre pares para fortalecer las capacidades en torno al uso y apropiación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en los procesos formativos de los jóvenes. Es decir, el Estado, ha desarrollado diversas estrategias para incorporar la tecnología en las instituciones de educación, pero se decrece el miedo para aprender con nuevas tecnologías que el docente y estudiante están en proceso de asimilar en forma exponencial.

Es así, como en este artículo, se centra en el primer impacto, tras el regreso a clases presenciales de estudiantes en consecuencia, se indaga cómo utilizaron

la virtualidad y el aprendizaje alcanzado en épocas de pandemia e identificar el desempeño de estos, para que el profesor proponga estrategias temáticas y evaluativas para tomar decisiones en relación con el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

## Educación Virtual

La implementación de los modelos virtuales en la educación se ha incrementado en los últimos años ofreciendo día a día múltiples mejoras y herramientas tecnológicas como Google Meet, Zoom, Windows Team, Blackboard, Moodle que facilitan la comunicación y el trabajo para los estudiantes y profesores (Ng y Or, 2020). En épocas de pandemia su uso se incrementó dado que el cierre de los centros de educación aceleró el uso de estas ayudas tecnológicas a nivel mundial para acercar a los estudiantes y docentes a las aulas de clase y así continúen con su proceso formativo (Murdaugh et al., 2020). Sin embargo, aunque la educación virtual ha tenido grandes éxitos especialmente en la educación superior considerando que es de gran ayuda para personas que deben trabajar o no disponen del tiempo suficiente para asistir de forma presencial a una institución de educación, aún existen problemas cuando este tipo de tecnologías se implementa sin considerar las distintas variables tecnológicas que implica montar una infraestructura de educación virtual.

Es un hecho actual, que la educación virtual también permite acercar a las personas a diferentes centros de educación a escala mundial, personas que de una u otra forma desean estudiar, pero no cuentan con los recursos suficientes para su manutención por fuera de sus países de origen, entre otras circunstancias. No obstante, la educación virtual requiere de una mayor disciplina por parte de los estudiantes ya que, en varios casos, las técnicas pedagógicas utilizadas son basadas en modelos de autoaprendizaje y autosupervisión por lo que el estudiante requiere distribuir sus actividades para cumplir con todas sus tareas.

Ahora bien, el Estado comenzó el fortalecimiento de capacidades de las Instituciones de Educación Superior, impulsado en el marco del Plan, en la capacitación en herramientas para el trabajo remoto, actividades formativas relacionadas con el dominio de las competencias digitales, actividades de aprendizaje y pedagogía activa y la didáctica en entornos virtuales. Al mismo tiempo, fomentó “el desarrollo en áreas como protocolos y rutas de aprendizaje, el diseño curricular e instruccional, el diseño de estrategias de evaluación, la producción y gestión de recursos educativos digitales y el acompañamiento en la implementación de soluciones virtuales para la Institución” (MinEduc, 2020). Igualmente, la estrategia de apoyar la enseñanza desde la tecnología se configuró adicionalmente le implementación de la Biblioteca Digital Colombia Aprende, que hace parte del Plan Nacional de Lectura y escritura, dispuso de contenidos de alta calidad en diferentes formatos como: Ebooks, audiolibros, revistas y material audiovisual en todas las áreas del conocimiento. Es decir, descubren alternativas a la educación adicional para establecer un medio de autoaprendizaje.

## Desafíos para la educación en época de Covid-19

El covid-19 causó cambios desde lo social y económico en los diferentes modelos de negocios a escala mundial y la educación no pudo estar ajena a la magnitud de la crisis (Dwivedi et al., 2020). Esto significó que los centros de educación replantearan sus estrategias con el fin de continuar el proceso formativo de sus estudiantes y así mismo atender la crisis traía, entre ellos, la deserción escolar por falta de recursos económicos, pagos a sus colaboradores, adquisición de infraestructura tecnológica entre otros.

Una de las soluciones en el confinamiento de la sociedad, es hacer uso de herramientas tecnológicas diferentes que disminuyan el contacto físico e interacción entre las personas, por lo que la idea de conferencias magistrales, se consideraron como la opción para llegar a las casas de los estudiantes y así, continuar con el proceso de aprendizaje. A su vez, algunos profesores además

de estudiantes tuvieron capacitación de cómo hacer uso de las tecnologías para compartir las clases. Los modelos pedagógicos cambiaron, la rutina y horarios de clase fueron modificados (Mishra et al., 2020).

Así, se pudo identificar varios inconvenientes que el COVID-19 como pandemia dejó ver claro. Entre ellos, parcialmente los estudiantes no contaban con un computador, teléfono inteligente o Tablet que les permitiera acceder a sus clases, de igual forma, la falta de una infraestructura de internet para conectarse a las clases en el modelo educativo virtual. De igual manera, las instituciones de educación contemplaban el uso de educación virtual, generalmente en establecimientos de educación superior, pero en pequeños establecimientos, aunque se cuente con herramientas tecnológicas, no se consideraba el traslado de todo su modelo de negocio educativo al internet por lo que muchos establecimientos tuvieron que cerrar (Krishnamurthy, 2020). Aparte de estos problemas, los profesores deben cada día mantener la atención de sus estudiantes al otro lado de la pantalla, con el fin de evitar deserciones de clases, mantener un grado de concentración para el aprendizaje y así poder transmitir su conocimiento.

Desde otro punto de vista, se consideran distracciones por ocio y comunicación (teléfonos móviles e internet), que configuran en un elemento de estímulos de una respuesta inmediata por interés de saber lo que piensan los demás y analizar a profundidad sin verificar la veracidad o falsedad de dicha comunicación. Por ende, al responder por ocio, en ocasiones, genera dificultades en aprender por cambiar la herramienta de estudio y el espacio o infraestructura donde adquiere el conocimiento. Lo anterior lleva a plantear la siguiente hipótesis: H1: “los estudiantes durante la adaptación al modelo tecnológico ocasionado por la pandemia alcanzaron un proceso de aprendizaje significativo”, la cual está en proceso de verificación según el modelo hipotético propuesto. El covid-19 afecta el desarrollo económico y social lo que al final influye en los medios para enseñar. Ahora bien, los impactos económicos generan un decrecimiento al au-

mentar los casos de contagios, (ver imagen 1) lo que se refleja que al aumentar el virus está generando una deserción educativa por no tener los medios para asimilar el saber en momento correctos.

Imagen 1 Magnitud de impacto económico según la propagación del virus

**La magnitud del impacto económico dependerá del nivel de propagación del virus y la eficacia de las medidas de contención en todo el mundo**



Fuente: Cepal (2020)

La educación virtual posee beneficio como: no depender de un centro físico, sin embargo, no hay una interacción social física, pero aporta a enseñar en diversos ambientes; además, hay una reducción de costos en el sentido de obtener los recursos o materiales en forma virtual que se pueden descargar o guardar en la nube, sin embargo, se debe tener una buena conectividad; por otra parte, el aula virtual permite un nivel de comodidad elevado, es decir, se estudia a través de un ordenador, una tablet e incluso un teléfono móvil. Además, se elige cuándo y dónde estudiar. Asimismo, se ahorra tiempo y espacio puesto se estudia en cualquier lugar y momento. Así mismo, se personaliza el enseñar porque se adapta al aula virtual al desarrollar el contenido según las preferencias de actividades, gustos y necesidades personales. A su vez, estudiar por internet facilita un equilibrio perfecto entre vida personal y profesional, ya que vincula los tiempos según los requerimientos de preparar un curso y de enseñar en las condiciones de tiempo del estudiante. En síntesis, las ventajas de estudiar por medio virtuales aportan a un aprendizaje autónomo y de alta

disciplina, sin embargo, la flexibilidad distorsiona la capacidad de interactuar con seres humanos y no con una máquina.

## Analítica de datos

El manejo de datos ha sido una constante para identificar modelos comportamentales y definir hábitos de como las personas efectúan sus actividades, actualmente las diferentes estrategias aplicadas en la analítica de los datos hacen posible reconocer patrones de conocimiento que, a simple vista se encuentran ocultos y detallan realidades nuevas que ayudan a los investigadores a generar soluciones en beneficio de la sociedad (Aristodemou & Tietze, 2018).

La analítica de los datos es un conjunto de métodos estadísticos, analíticos y descriptivos que, parte de la premisa de hacer uso de un conjunto de datos, generar un conocimiento a partir de la relación entre estos con el objeto de apoyar la tomar de decisiones en un problema particular (Aristodemou & Tietze, 2018).

Diferentes técnicas asociadas a la analítica como, Big data y minería de datos se han utilizado en la educación para encontrar patrones relacionados con la deserción escolar, mejoramiento de aprendizaje en aulas de clase, predecir el progreso de aprendizaje de los estudiantes y determinar que tan confiable es el modelo de enseñanza (Aldowah et al., 2019).

El objetivo de estas técnicas es ofrecer a las instituciones educativas y a los profesores una herramienta como fuente de análisis donde se pueda hacer las evaluaciones y correcciones del actual de los patrones de aprendizaje de tal manera que dicho conocimiento ayude a mejorar la calidad educativa y que los estudiantes cada vez mejoren su experiencia de aprendizaje (Kumar, 2020).

## Método

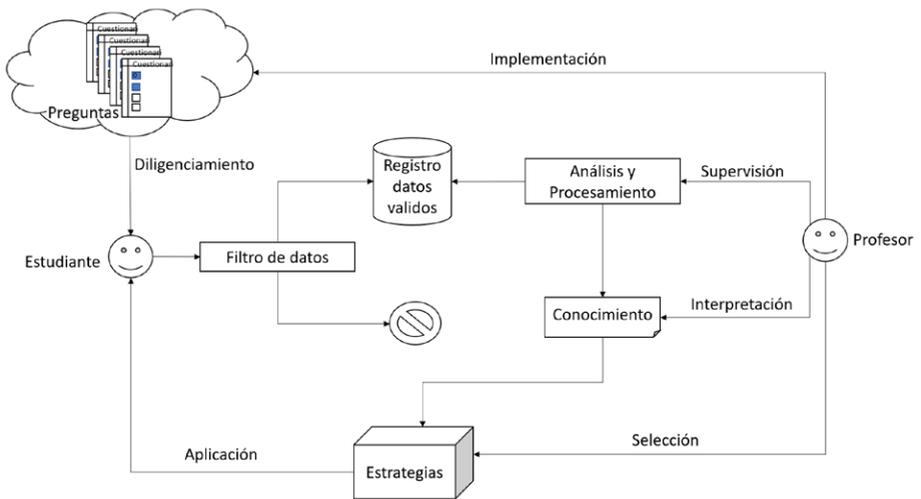
La investigación tiene un enfoque cuantitativo con variables cualitativas y cuantitativas (semiestructurado); el cual propone un modelo para adquirir datos del

comportamiento de estudiantes desde su experiencia educativa virtual en época de pandemia con corte del primer semestre del 2020. La propuesta del modelo es capaz de analizar sistemáticamente datos derivando un conjunto de información para inferir conocimiento relacionado a la experiencia del grupo, la afectación, características asociadas al aprendizaje en confinamiento. El modelo analiza variables relacionadas con disponibilidad, acceso a redes de internet, medios tecnológicos, nivel de desempeño en los trabajos presentados, participación en clases, competencia en la presentación de trabajos.

## Desarrollo

Se propone un modelo que permite desde la analítica obtener información sobre cómo los estudiantes afrontan la época de confinamiento y como su aprendizaje fue alterado. El modelo se presenta en la figura 1.

Figura 1. Modelo para el análisis de datos para apoyar la toma de desiciones de los profesores



Fuente: propia.

El modelo presentado en la figura 1, está compuesto por cuatro módulos: módulo de preguntas, módulo de filtrado, módulo de registro, módulo de análisis y procesamiento.

## Módulo de preguntas

En este módulo, el profesor construye un repositorio de preguntas el cual es alojado en la nube para que esté disponible a los alumnos y sea aplicado de forma fácil en diferentes espacios de interacción que se realicen.

Las preguntas detallan las experiencias y vivencias que, enfrentan los estudiantes durante la confinación tras la pandemia ocasionada por el COVID-19. Son clasificadas desde dos aspectos: en primer lugar, se considera el acceso a tecnología en el cual es posible encontrar preguntas asociadas a las condiciones que cada estudiante enfrenta en la pandemia. Un ejemplo de preguntas es definido a continuación.

- ¿Cuenta con acceso a las clases virtuales?
- ¿Cuenta con equipo tecnológico para asistir a clase?
- ¿Tiene conexión a internet?
- ¿Pudo asistir a todas sus clases?
- ¿Su conexión a internet presentó fallas cuando estaba clase?
- ¿Pudo presentar los trabajos solicitados por los profesores?
- ¿Presentó problema con el Internet o su equipo de trabajo durante la realización de su trabajo?
- ¿Tuvo algún tipo de asesoría para acceder a las plataformas de educación virtual?

En segundo lugar, las preguntas se centran en el aprendizaje alcanzado por los estudiantes. Si el estudiante, independiente de las herramientas tecnológicas que utilizó para su formación durante la pandemia considera que el modelo de educación virtual fue válido en su proceso educativo. Un ejemplo de las preguntas se presenta a continuación.

- ¿Comprendió las temáticas impartidas por sus profesores?
- ¿Es competente para argumentar un concepto aprendido en las clases virtuales?
- ¿Es posible aprender desde casa?
- ¿Presenció todas las clases?
- ¿Desarrolló otra actividad al mismo tiempo que asistía a las clases?
- ¿Considera haber mejorado su aprendizaje desde casa?
- ¿Contaba con asistencia cuando surgían dudas?
- ¿Sus compañeros permitían la participación en clase?

Se aclara que, cada profesor define el conjunto de aspectos y la forma como los evalúa. Se considera que los profesores, a partir de su experiencia definen el alcance de la información requerida por sus estudiantes, esto con el objetivo de conocer el comportamiento de su grupo y obtener información significativa para tomar mejores decisiones al momento de elegir las estrategias pedagógicas a utilizar.

El conjunto de preguntas de los profesores adicionadas al modelo, son almacenadas en un banco de preguntas disponibles para que los estudiantes puedan diligenciar los formularios; entre mayor el número de preguntas, mayor el conocimiento que se puede obtener para guiar al profesor en la toma de decisiones.

## Módulo de Filtrado de datos

Cuando los estudiantes, inicien el diligenciamiento de los formularios, existen preguntas que, pueden omitirse o diligenciarse de una forma inexacta, es decir los datos capturados en el formulario no son útiles al momento de realizar un análisis, estos datos pueden ser información errática en la respuesta, campos vacíos, múltiples opiniones no convergentes por lo que se requiere hacer un filtro para que el análisis no genere imprecisiones en la interpretación de los datos.

El análisis de filtros consiste en aplicar estrategias que, permitan identificar cada uno de los datos capturados de los formularios y estos sean valorados de acuerdo con un conjunto de métricas de valoración para determinar la validez del dato. Estas métricas son exactitud, confianza.

Exactitud: define si los valores de los datos son correctos

Confiabilidad: define si los datos son similares y consistentes

## Módulo de registro

Una vez los datos sean filtrados, estos son registrados para ser procesados. Este almacenamiento es un registro de base de datos el cual permite mantenerlos disponible para ser utilizados en el módulo de análisis y procesamiento.

## Módulo de análisis y procesamiento

A partir de técnicas estadísticas, se pretende definir las relaciones de causalidad y correlación de los datos. En esta parte, se hace uso de un modelo supervisado con el fin de entrenar el sistema y que, el profesor a partir de sus conocimientos relacionados con metodologías de aprendizaje, estrategias ayude a perfeccionar el modelo.

Como resultado, el sistema genera un conjunto de información a partir de los datos de entrada, en este caso, se obtiene el comportamiento de los estudiantes en pandemia. Este proceso termina cuando el profesor hace una interpretación final del conocimiento, en otras palabras, el profesor toma decisiones en pro de una educación guiada, construye una estrategia de aprendizaje para ser aplicada a sus estudiantes considerando el rendimiento de estos.

## Conclusiones

Se presenta un modelo basado en un análisis de datos compuesto de cuatro módulos, los cuales describen el manejo y trazabilidad de los datos desde la formulación de preguntas hasta la generación de conocimiento, para que los profesores puedan tomar decisiones al momento de establecer técnicas de enseñanza aplicada a sus estudiantes. El objetivo de la implementación de este modelo es ofrecer una ayuda a los profesores tras la época de confinamiento, para tomar decisiones acordes al comportamiento de sus estudiantes, planear y ejecutar estrategias que ayuden a los estudiantes a alcanzar los objetivos, mejorar su adaptación a la llegada de clases presenciales.

Este modelo, no solo aplica para un análisis post pandemia, además, puede evaluar comportamientos de los estudiantes tras un periodo determinado de tiempo, dependiendo del ciclo educativo sobre el cual los docentes quieran realizar la evaluación. Por ende, la continuidad de este proyecto aportaría a la extensión de nuevo conocimiento con el objeto de regular y definir estrategias de enseñanza acercándose cada vez más a una educación personalizada en grandes grupos.

## Referencias:

Area-Moreira, M. (2019). La enseñanza universitaria digital: fundamentos pedagógicos y tendencias actuales. Universidad de La Laguna (España). [manarea.webs.ull.es](http://manarea.webs.ull.es)

Aldowah, H., Al-Samarraie, H., & Fauzy, W. M. (2019). *Educational data mining and learning analytics for 21st century higher education: A review and synthesis*. *Telematics and Informatics*, 37, 13–49. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2019.01.007>

Aristodemou, L., & Tietze, F. (2018). *The state-of-the-art on Intellectual Property Analytics (IPA): A literature review on artificial intelligence, machine learning, and deep learning methods for analyzing intellectual property (IP) data*. *World Patent Information*, 55, 37–51. <https://doi.org/10.1016/j.wpi.2018.07.002>

Aucejo, E. M., French, J., Ugalde Araya, M. P., & Zafar, B. (2020). *The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: Evidence from a survey*. *Journal of Public Economics*, 191, 104271. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104271>

Burki, T. K. (2020). *COVID-19: consequences for higher education*. *The Lancet Oncology*, 21(6), 758. [https://doi.org/10.1016/S1470-2045\(20\)30287-4](https://doi.org/10.1016/S1470-2045(20)30287-4)

Cepal. (2020). Informe Covid-19. Efectos de las cuarentenas y restricciones de actividad relacionadas con el COVID-19 sobre la calidad del aire en las ciudades de América Latina. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/informesCOVID19>

Dong, C., Cao, S., & Li, H. (2020). *Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes*. *Children and Youth Services Review*, 118, 105440. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105440>

- Dwivedi, Y. K., Hughes, D. L., Coombs, C., Constantiou, I., Duan, Y., Edwards, J. S., Gupta, B., Lal, B., Misra, S., Prashant, P., Raman, R., Rana, N. P., Sharma, S. K., & Upadhyay, N. (2020). *Impact of COVID-19 pandemic on information management research and practice: Transforming education, work, and life*. *International Journal of Information Management*, 102211. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102211>
- Kimber, M., McTavish, J. R., Vanstone, M., Stewart, D. E., & MacMillan, H. L. (2020). *Child maltreatment online education for healthcare and social service providers: Implications for the COVID-19 context and beyond*. *Child Abuse & Neglect*, 104743. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104743>
- Krishnamurthy, S. (2020). *The future of business education: A commentary in the shadow of the Covid-19 pandemic*. *Journal of Business Research*, 117, 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.05.034>
- Kumar, U. D. (2020). *Analytics education*. *IIMB Management Review*, 32(1), 108–117. <https://doi.org/10.1016/j.iimb.2019.10.014>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2020). *MinEduc. Columna / Covid-19: retos, oportunidades y avances para el sector Educación*. Bogotá D.C., julio 31 de 2020. tomado de <https://www.mineducacion.gov.co/portalsalaprensa/Noticias/400105:Columna-Covid-19-retos-oportunidades-y-avances-para-el-sector-Educacion>

Mishra, D. L., Gupta, D. T., & Shree, D. A. (2020). *Online Teaching-Learning in Higher Education during Lockdown Period of COVID-19 Pandemic*. International Journal of Educational Research Open, 100012. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>

Murdaugh, K., Hausknecht, J. B., & Herbst, C. T. (2020). *In-Person or Virtual? – Assessing the Impact of COVID-19 on the Teaching Habits of Voice Pedagogues*. Journal of Voice. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2020.08.027>

Ng, Y.-M., & Or, P. L. P. (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) prevention: Virtual classroom education for hand hygiene*. Nurse Education in Practice, 45, 102782. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102782>

Rodríguez-Saltos, E. R., Moya-Martínez, M. E., & Rodríguez-Gámez, M. (2020). *Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico*. Dominio de las Ciencias, 6(3), 23-50. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1205>

Vega–Flores, P., Vega–Olvera, G. I., Alcantar–Ortiz, P., & Morales-Orozco, D. (2019). *Sistema de Emisión de Títulos Digitales: Módulo alumno y público en general*. Revista de Gestión Universitaria, 3(8), 17-24. [https://www.ecorfan.org/republicofperu/research\\_journals/Revista\\_de\\_Gestion\\_Universitaria/vol3num8/Revista\\_de\\_Gesti%C3%B3n\\_Universitaria\\_V3\\_N8\\_3.pdf](https://www.ecorfan.org/republicofperu/research_journals/Revista_de_Gestion_Universitaria/vol3num8/Revista_de_Gesti%C3%B3n_Universitaria_V3_N8_3.pdf)

## BURNOUT Y LA RELACIÓN CON EL CAPITAL PSICOLÓGICO EN DOCENTES DEL SUR DE ECUADOR

BURNOUT AND THE RELATIONSHIP WITH PSYCHOLOGICAL CAPITAL  
IN TEACHERS FROM SOUTHERN ECUADOR

David Ortega-Jimenez<sup>1</sup>; Marina R. Ramírez<sup>2</sup>

### Abstract

Burnout is not something exclusive to a profession, however, professionals linked to teaching are subjected to additional stressors, evidence suggests that teachers experience significant amounts of stress that affect their physical and psychological health. Psychological capital can be considered an important factor in reducing these levels of work stress and burnout risks since it is associated with greater participation in work, decreased work exhaustion and less psychological suffering. A cross-correlational investigation was carried out, with an accessibility sample of 116 teachers from southern Ecuador. The instruments used were an Ad hoc Survey of sociodemographic and labor variables, Maslach Burnout Inventory (MBI) and Psychological Capital Questionnaire (PCQ). The main results showed a significant negative relationship between burnout with the dimensions of hope and optimism, in the same way a significant negative relationship between psychological capital with emotional exhaustion and de-

1 David Ortega Jiménez [dmortegal@utpl.edu.ec](mailto:dmortegal@utpl.edu.ec), Marina R. Ramírez [mrramirez@utpl.edu.ec](mailto:mrramirez@utpl.edu.ec)

2 Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador) [dmortegal@utpl.edu.ec](mailto:dmortegal@utpl.edu.ec), [mrramirez@utpl.edu.ec](mailto:mrramirez@utpl.edu.ec)

personalization, while a positive relationship was found between psychological capital and personal fulfillment.

**Keywords:** Burnout, Psychological capital, Teachers, Emotional exhaustion.

## Resumen

El burnout no es algo exclusivo de una profesión, sin embargo, los profesionales vinculados a la docencia están sometidos a estresores adicionales, la evidencia sugiere que los profesores experimentan cantidades significativas de estrés que afectan su salud física y psicológica. El capital psicológico puede considerarse un factor importante para disminuir estos niveles de estrés laboral y riesgos de burnout puesto que se asocia con una mayor participación en el trabajo, disminución del agotamiento laboral y menor sufrimiento psicológico. Se llevó a cabo una investigación transversal-correlacional, con una muestra de accesibilidad de 116 docentes del sur de Ecuador. Los instrumentos utilizados fueron una Encuesta Ad hoc de variables sociodemográficas y laborales, Maslach Burnout Inventory (MBI) y Psychological Capital Questionnaire (PCQ). Los principales resultados mostraron una relación negativa significativa del burnout con las dimensiones de esperanza y optimismo, de la misma forma una relación negativa significativa entre el capital psicológico con agotamiento emocional y despersonalización, mientras que se encontró una relación positiva entre el capital psicológico y realización personal.

**Palabras clave:** Burnout, Capital psicológico, Profesores, Agotamiento emocional.

## Introducción

En los últimos años se han llevado a cabo estudios sobre las condiciones laborales de los trabajadores en diversas organizaciones, con especial énfasis en la profesión docente (Petrova et al., 2020), estas investigaciones se han centrado en determinar los niveles de burnout a los que están expuestos los profesores debido a las exigencias propias de su profesión (Van Droogenbroeck et al., 2014) y comprender qué variables psicológicas se relacionan con el agotamiento emocional actuando como variables protectoras, mediadoras o de riesgo (Fiorilli et al., 2017) evidenciado asimismo un interés en la identificación de recursos psicológicos personales que contribuyan a mejorar la salud mental de esta población.

El burnout fue descrito por primera vez por Freudenberger (1974), quien definió este término como el resultado de consecuencias físicas y psicológicas ante situaciones negativas prolongadas en los trabajadores que se origina especialmente a causa de factores de estrés interpersonal y emocional en el sitio de trabajo. Posteriormente Maslach y Pines (1977) definen al burnout como un síndrome de agotamiento físico y emocional que involucra el progreso de actitudes negativas en relación al trabajo, presencia de escaso autoconcepto y falta de interés hacia los clientes que se manifiestan en organizaciones, especialmente en el ámbito de servicio.

El síndrome se caracteriza típicamente por la manifestación clínica de tres síntomas producidos por la experiencia de estrés ocupacional crónico, siendo estos: el agotamiento emocional, la despersonalización y la baja realización personal. El agotamiento emocional se expresa a través de altos niveles de cansancio físico y mental, junto con la falta de energía para afrontar las exigencias del día a día y una sensación del individuo de no ser capaz de dar más de sí mismo; la despersonalización implica el desarrollo de una actitud frígida,

apática y de desinterés con las personas que rodean al trabajador, mientras que la baja realización personal está vinculada a un sentimiento generalizado de estancamiento, sumado a la sensación de no alcanzar el éxito personal y profesional que suele ir acompañado de un intenso deseo de abandonar la profesión (Maslach y Jackson, 1981; Schaufeli et al., 2009).

Sentirse quemado o con desgaste profesional no es algo exclusivo de una determinada profesión, sin embargo, los profesionales vinculados al contacto directo como la consejería y la enseñanza están sometidos a estresores adicionales (Hyman et al., 2011). Son múltiples los estudios que han evidenciado que los docentes, ya sea de primaria, secundaria o educación superior, experimentan cantidades significativas de estrés (Brown, 2012; García-Carmona et al., 2019; Li et al., 2020; Molero et al., 2019; Teles et al., 2020; Zurlo et al., 2010) afectando su salud física y psicológica debido a las múltiples tareas, reformas continuas al sistema educativo, una compleja interacción con los actores de la comunidad educativa, la planificación curricular diaria, elaboración de informes y diferentes actividades de evaluación, administración e investigación (Botero, 2012; Dómenech, 1995; Gantiva et al., 2010).

Al respecto, Aparisi et al., (2019) señalan que el burnout en docentes mantiene una tendencia elevada en todas sus dimensiones, especialmente en los niveles de cansancio emocional en función del rol que desempeña; evidenciando como resultado de este elevado nivel de estrés absentismo laboral e insatisfacción que repercutan de forma negativa en el proceso de educación. Sin embargo, aliviar la carga emocional producto del burnout puede ser posible mediante recursos psicológicos propios, tal es el caso del capital psicológico, que promuevan un mejor ambiente laboral (Ferradás et al., 2019).

La definición formal de capital psicológico según Luthans et al. (2004) es “el estado de desarrollo psicológico positivo de un individuo” (p. 41), el mismo autor amplía su definición y menciona que es un estado que se compone por cuatro

capacidades individuales: autoeficacia, optimismo, esperanza y resiliencia, por tanto, un individuo que desea obtener un desempeño eficaz en el ámbito laboral deberá incluir estas capacidades personales (Luthans et al., 2007). Se basa en la psicología positiva en general y el comportamiento organizacional positivo en particular y se ha demostrado que el constructo central positivo del capital psicológico está abierto al desarrollo de recursos humanos y la gestión del desempeño (Luthans & Youssef-Morgan, 2017).

En cuanto a sus dimensiones He et al. (2019) menciona que la autoeficacia hace referencia a la creencia de uno mismo y empoderamiento de los recursos para cumplir con los objetivos deseados; el optimismo se refiere al estilo que explica la visión de quien alude de forma positiva a aquellos mecanismos comúnmente internos y constantes, la forma de enriquecer esta dimensión es perdonar lo ocurrido antes, estimar el ahora y buscar el mañana; la esperanza es la sensación de motivación enfocada y direccionada hacia sus propósitos y finalmente la resiliencia es la disposición que se tiene para recuperarse de aquellos percances, fallos o incluso modificaciones irreparables.

Los trabajadores que poseen un alto nivel de capital psicológico se caracterizan por confiar en sí mismos, obtener mejores resultados en tareas desafiantes, actúan positivamente y perseveran ante cualquier situación, se adaptan fácilmente a circunstancias desfavorables que les permitan lograr el cumplimiento de sus objetivos (Mesurado y Laudadio, 2019). Este constructo ha sido un paradigma que ha tomado relevancia actualmente porque contribuye efectivamente en el ámbito organizacional (Mahfud et al., 2019).

Se ha evidenciado que el capital psicológico contribuye en el mejoramiento de la salud integral de los trabajadores, por ende, contribuye a prevenir y evitar padecer patologías como el burnout (Manzano-García y Ayala, 2017; Stratman y Youssef-Morgan, 2019). Diversas investigaciones en docente han sido concluyentes sobre la relación negativa entre burnout y el capital psicológico, encon-

trando que este último fomenta la experiencia de altos niveles de satisfacción y emociones positivas en la enseñanza (Pu et al., 2017; Soykan et al., 2019; Tosten & Topra, 2017). En un estudio longitudinal con profesores universitarios, Li et al. (2020) encontró que el capital psicológico era un predictor a largo plazo del bienestar psicológico, promoviendo la autoaceptación, las relaciones positivas con los demás, la autonomía, dominio del medio ambiente, propósito en la vida y crecimiento personal; asimismo Kurt y Demirbolat (2020) concluyeron que el capital psicológico, directa e indirectamente, mejoró el bienestar en los profesores.

Como se ha podido evidenciar el capital psicológico actúa como amortiguador y modulador ante el síndrome de burnout reduciendo los niveles de estrés y afectación que se pueda generar, por tal razón el objetivo de este estudio es determinar la relación entre el burnout y el capital psicológico en docentes del sur de Ecuador.

## Metodo

Se realizó un estudio de enfoque cuantitativo, de tipo transversal, descriptivo y correlacional. La muestra fue de accesibilidad-accidental y no probabilística, es decir de acuerdo al medio idóneo para ejecutar el estudio, la muestra procesadora de datos fue de 116 docentes del sur de Ecuador. La investigación tuvo como objetivo general, examinar la relación el síndrome de burnout (cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal) y el capital psicológico (autoeficacia, optimismo, esperanza y resiliencia) en una muestra de docentes ecuatorianos.

Para participar en el estudio, los docentes debían: (a) estar titulados como profesores en una institución de educación pública o privada, (b) tener como mínimo un año de experiencia laboral dentro de la institución, (c) estar en situación laboral activa, (d) dar su consentimiento informado para participar del estudio.

Se excluyeron aquellos profesionales que durante el período de estudio se encontraban de baja (ej., maternal, por enfermedad) o se hallaban ausentes por cuestiones profesionales (ej., estancias en otros centros, realización de cursos).

El proceso de recolección de datos se realizó en mayo de 2019 durante la jornada laboral de los participantes, conforme a sus periodos de descanso establecidos, todos los participantes dieron su consentimiento informado para participar en esta investigación. La participación fue voluntaria y gratuita, sin ningún incentivo económico o de otro tipo. El estudio se llevó a cabo de conformidad con la última revisión de la Declaración de Helsinki.

Con respecto a las características sociodemográficas de los participantes: el 51.7% fueron hombres, el promedio de edad fue 38.8 años, en su mayoría los participantes fueron de la etnia mestiza 68.1% y en su mayoría casados/unión libre 56.9%. Con respecto a las características laborales, el 50% trabaja en instituciones públicas, la media de remuneración fue de 1345 USD, en cuanto a la experiencia laboral la media fue de 9.2 años, las horas laborales diarias de trabajo 8.1 y finalmente, en lo que respecta al tipo de trabajo el 90.5% mencionó tener contrato a tiempo completo.

Los instrumentos utilizados en el estudio fueron los siguientes:

#### **Encuesta sociodemográfica y laboral Ad hoc**

Cuestionario independiente y personalizado, contiene preguntas de opción múltiple y cerradas, se enfoca en obtener información de características sociodemográfica y laborales de los participantes como, sexo, edad, etnia, estado civil, tipo de institución en la que labora, tipo de trabajo, años de experiencia, horas diarias de trabajo, remuneración, entre otras.

### **Inventario del Estrés laboral crónico de Maslach [MBI-GS]; Maslach et al. (1986)**

Este instrumento está diseñado para valorar el síndrome de Burnout en sus tres aspectos fundamentales: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal. Está compuesto por 16 ítems. Para las respuestas se utiliza una escala de Likert con puntuaciones de 0 a 6 de forma que 0 supone que lo expuesto “no sucede nunca” y 6 que “sucede todos los días”. La subescala de agotamiento emocional está compuesta por 5 ítems y mide los sentimientos de una persona emocionalmente exhausta por el propio trabajo; la puntuación máxima es de 30. La dimensión a de despersonalización está integrada por 5 ítems y valora los sentimientos y actitudes negativas hacia el trabajo; la puntuación máxima es de 30. La dimensión de realización personal consta de 6 ítems y mide sentimientos de competencia y de éxito en el trabajo; la puntuación máxima es de 36 y se relaciona de manera inversa con el Burnout. En cuanto a las propiedades psicométricas, el alfa de cronbach se encuentra entre .84 a .89 (Maslach et al., 1986).

### **Psychological Capital Questionnaire [PCQ]; Luthans et al. (2007),**

Este instrumento con sus siglas en inglés [PCQ] está compuesto por 24 reactivos que tienen como objetivo medir las cuatro dimensiones que componen al capital psicológico (autoeficacia, optimismo, esperanza y resiliencia). La forma de aplicación es individual y colectiva, en cuanto a las respuestas se utiliza una escala de Likert con seis opciones, que van desde 1 “muy en desacuerdo” y 6 “muy de acuerdo”, dejando el resto de puntuaciones intermedias para la frecuencia de aparición situadas entre estos dos extremos. Los 24 ítems están divididos en cuatro subescalas, cada una compuestas por 6 ítems: autoeficacia, mide la capacidad de la persona para asumir tareas desafiantes con el objetivo de tener éxito; esperanza, evalúa la perseverancia que tiene la persona para llegar a sus objetivos; optimismo, mide nivel que posee la persona para hacer expectativas positivas acerca del éxito en el futuro; finalmente, la resiliencia re-

porta la capacidad que tiene la persona para sobreponerse a eventos negativos (Luthans et al., 2007; Mahfud et al., 2020). El alfa de cronbach fue de .92 y el coeficiente de confiabilidad compuesto de .95 (Cid et al., 2020).

El análisis de datos se realizó utilizando el Paquete Estadístico para las ciencias sociales (SPSS), versión 21 para windows © IBM. El análisis descriptivo incluyó medias y desviaciones típicas para las variables cuantitativas, mientras que para las variables nominales se utilizaron frecuencias y porcentajes. Los datos se expresaron como frecuencias para las variables categóricas; y medias y desviaciones típicas para las variables continuas.

## Resultados

A continuación, se exponen los principales resultados obtenidos en la investigación en relación a las dimensiones de burnout, capital psicológico y su relación.

**Tabla 1. Dimensiones del burnout**

	M	DT	Max	Min
Agotamiento emocional	12.8	6.3	28	0
Despersonalización	6.4	5.4	27	0
Realización personal	31.6	4.3	36	13
Burnout	48.3	9.4	84	28

En la tabla 1 se describen los componentes del síndrome de burnout en los docentes, en cuanto al agotamiento emocional se evidenció una media de 12.8 con una desviación típica de 6.3, para despersonalización una media de 6.4 y desviación típica de 5.4, mientras que la dimensión de realización personal fue de 31.6 con desviación típica de 4.3. En cuanto a la media de burnout esta fue de 48.3 con una desviación típica de 9.4. Se evidencia así un nivel de burnout alto.

**Tabla 2. Dimensiones del capital psicológico**

	M	DT	Max	Min
Autoeficacia	35.3	5.4	42	15
Optimismo	31.2	4.5	41	19
Esperanza	36.3	5.1	42	20
Resiliencia	33.1	4.6	42	18

La tabla 2 describe los componentes del capital psicológico, la media más alta que se obtuvo fue en la escala de esperanza 36.3 con una desviación típica de 5.1, sin embargo, las tres dimensiones más (autoeficacia, optimismo y resiliencia) evidenciaron datos que no son muy distantes comparativamente, por su parte, la autoeficacia obtuvo una media de 35.3 y una desviación típica de 5.4, la resiliencia una media de 33.1 y una desviación típica de 4.6 finalmente el optimismo una media de 31.2, y desviación típica de 4.5.

**Tabla 3. Relación entre Capital psicológico y Burnout**

	Agotamiento			Despersonalización			Realización			Burnout		
	emocional			personal								
	r	p	n	r	p	n	r	p	n	r	p	n
Autoeficacia	-.013	.887	116	-.066	.479	116	.149	.110	116	.022	.819	116
Optimismo	-.237*	.010	116	-.261**	.005	116	.119	.205	116	-.254**	.006	116
Esperanza	-.407**	.000	116	-.529**	.000	116	.482**	.000	116	-.354	.000	116
Resiliencia	-.216*	.020	116	-.237*	.010	116	.230*	.013	116	-.175	.060	116
Capital Psicológico	-.198*	.034	116	-.275**	.003	116	.295**	.001	116	-.154	.099	116

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

\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Como se evidencia en la tabla 3 en nuestra muestra de estudio existió una correlación significativa negativa entre el burnout con optimismo  $r(116) = -.254$ ,  $p = .006$ , y con esperanza,  $r(116) = -.354$ ,  $p < .0001$ ; asimismo una relación negativa significativa entre el capital psicológico con agotamiento emocional

$r(116) = -.198$ ,  $p = .034$  y con despersonalización  $r(116) = -.275$ ,  $p = .003$ ; en cambio se encontró una relación positiva entre el capital psicológico y realización personal  $r(116) = .295$ ,  $p = .001$ .

Se destaca también la correlación significativa negativa del agotamiento emocional con esperanza,  $r(116) = -.407$ ,  $p < .0001$ , resiliencia  $r(116) = -.216$ ,  $p < .020$ , y optimismo  $r(116) = -.237$ ,  $p < .010$ ; de igual forma despersonalización con esperanza  $r(116) = -.529$ ,  $p < .0001$ , resiliencia  $r(116) = -.237$ ,  $p < .010$  y optimismo  $r(116) = -.261$ ,  $p < .005$  y finalmente una relación positiva entre realización personal con esperanza  $r(116) = .482$ ,  $p < .0001$  y resiliencia  $r(116) = .230$ ,  $p < .013$ . Evidenciando de esta forma que mientras mayor sea el capital psicológico que tenga un profesor menor será la posibilidad de percibir burnout.

## Discusión

Este estudio ratifica que los docentes se exponen a niveles más elevados de estrés laboral crónico o burnout tal como lo afirman en su investigación García-Carmona et al. (2019), en la cual evidenciaron a través de una revisión sistemática de la literatura científica en países de Europa, América y Asia que los maestros presentan altos niveles de agotamiento emocional y despersonalización. De igual forma Iriarte Redín & Erro-Garcés (2020) ratifican en su estudio que los docentes presentan niveles más altos de estrés en comparación con otras profesiones en su conjunto.

Creemos importante, para futuros estudios, determinar las fuentes causantes del burnout docente pues Steiner (2016) menciona que las demandas laborales a las que se enfrentan día a día están relacionadas con un mayor agotamiento emocional y despersonalización, mientras que aspectos como el control y apoyo social en el lugar de trabajo están relacionados con una disminución de la realización personal, otro aspecto importante a considerar según Skaalvik &

Skaalvik (2015) es la edad, puesto que las estrategias de afrontamiento y las consecuencias diferían según esta avariable en los niveles de burnout de estos profesionales.

Por otra parte en cuanto al capital psicológico esta investigación coincide con Aziz et al. (2018) en que este amortigua los resultados negativos experimentados respecto a las tres dimensiones de burnout: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal, por tal razón se puede considerar que el capital psicológico es un recurso asociado con la motivación, el desempeño, el compromiso, la salud y el bienestar de los docentes, considerándose un factor protector del agotamiento (Vizoso Gómez, 2020; Zhang et al., 2019).

Nuestro estudio coincide también con la investigación de Freire et al. (2020) en la cual se evidencia la relación negativa significativa entre el capital psicológico y las dimensiones de agotamiento y despersonalización del burnout. El mantener niveles altos de autoeficacia, optimismo, esperanza y resiliencia tiene un efecto positivo en la satisfacción laboral, Demir (2018) comprueba en su estudio que a medida que aumenta el capital psicológico en docentes, disminuye el nivel de estrés, corroborando de esta forma la relación negativa existente entre estos constructos. De igual forma Ferradás et al. (2019) confirma que docentes con un perfil de bajo capital psicológico tiene niveles significativamente más altos de agotamiento. Estos resultados sugieren que los profesores que pueden reunir los cuatro componentes del capital psicológico están más protegidos contra el agotamiento.

Los resultados apuntan a la necesidad de desarrollar acciones concretas para mejorar el bienestar de los docentes, específicamente las instituciones educativas deben contribuir al fortalecimiento del capital psicológico de sus profesionales con el objetivo de disminuir los niveles de burnout y mejorar las actitudes positivas en el lugar de trabajo.

## Conclusiones

Los profesionales dedicados a la docencia se ven expuestos a niveles más altos de burnout producto de las actividades propias de su labor, experimentando mayores síntomas de agotamiento emocional y despersonalización lo que afecta su bienestar y salud mental.

Existe una relación negativa entre el burnout y capital psicológico, de tal manera que el mantener niveles altos de autoeficacia, optimismo, esperanza y resiliencia permite disminuir el estrés laboral crónico. El capital psicológico puede considerarse una herramienta psicológica efectiva en la reducción de los síntomas de burnout en los docentes; por lo que se ratifica la importancia de fomentar acciones determinadas a incrementar este constructo en el ámbito laboral.

## Referencias:

- Aparisi, D., Torregrosa, M.S., Inglés, C.J., y García-Fernández, J.M. (2019). Stress, Burnout and Health in a Sample of Spanish Teachers. *Advances in Higher Education*, 3(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.18686/ah.e.v3i1.1128>
- Aziz, S., Widis, A. y Wuensch, K. (2018). The Association Between Emotional Labor and Burnout: the Moderating Role of Psychological Capital. *Occupational Health Science*, 2(4), 365-383. <https://doi.org/10.1007/s41542-018-0029-1>
- Botero, C. (2012). Riesgo psicosocial intralaboral y “burnout” en docentes universitarios de algunos países latinoamericanos. *Cuadernos de Administración*, 28(48), 118-133.

- Brown, C. G. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational and Child Psychology*, 29(4), 47-63.
- Cid, D. T., Martins, M. D. C. F., Dias, M., y Fidelis, A. C. F. (2020). Psychological Capital Questionnaire (PCQ-24): Preliminary Evidence of Psychometric Validity of the Brazilian Version. *Psico-USF*, 25(1), 63-74.
- Demir, S. (2018). The Relationship between Psychological Capital and Stress, Anxiety, Burnout, Job Satisfaction, and Job Involvement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 137-153.
- Doménech, D. (1995). Introducción al síndrome burnout en profesores y maestros y su abordaje terapéutico. *Psicología Educativa*, 1, 63-78.
- Ferradás, M.M., Freire, C., García-Bértoa, A., Núñez, J.C., & Rodríguez, S. 2019. Teacher profiles of psychological capital and their relationship with burnout. *Sustainability*, 11, 5096
- Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P., & Pepe, A. (2017). Teachers' emotional competence and social support: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Scandinavian journal of educational research*, 61(2), 127-138.
- Freire, C., Ferradás, M. del M., García-Bértoa, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (2020). Psychological Capital and Burnout in Teachers: The Mediating Role of Flourishing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8403. <https://doi.org/10.3390/ijer-ph17228403>

- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-85.
- Gantiva, C., Jaimes, S. y Villa, M. (2010). Síndrome de burnout y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y bachillerato. *Psicología desde el Caribe*, 26, 36-50.
- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: a systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22(1), 189-208.
- He, C., Jia, G., McCabe, B., Chen, Y., y Sun, J. (2019). Impact of psychological capital on construction worker safety behavior: communication competence as a mediator. *Journal of safety research*, 71, 231-241. <https://doi.org/10.1016/j.jsr.2019.09.007>
- Hyman, S. A., Michaels, D. R., Berry, J. M., Schildcrout, J. S., Mercaldo, N. D. y Weinger, M. B. (2011). Risk of burnout in perioperative clinicians. *Anesthesiology*, 114, 194-204.
- Iriarte Redín, C., & Erro-Garcés, A. (2020). Stress in teaching professionals across Europe. *International Journal of Educational Research*, 103, 101623. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101623>
- Kurt, N., & Demirbolat, A. O. (2019). Investigation of the Relationship between Psychological Capital Perception, Psychological Well-Being and Job Satisfaction of Teachers. *Journal of Education and Learning*, 8(1), 87-99.

Li, S., Li, Y., Lv, H., Jiang, R., Zhao, P., Zheng, X., Wang, L., Li, J., & Mao, F. (2020). The prevalence and correlates of burnout among Chinese preschool teachers. *BMC public health*, 20(1), 160.

Luthans, F. y Youssef-Morgan, C. (2017). Psychological Capital: An Evidence-Based Positive Approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 339-366.

Luthans, F., Luthans, KW y Luthans, BC (2004). Capital psicológico positivo: más allá del capital humano y social. *Business Horizons*, 47 (1), 45–50.

Luthans, F., Youssef, C. y Avolio, B. (2007). Psychological capital: Developing the human competitive edge. Oxford University Press.

Mahfud, T., Triyono, M. B., Sudira, P., y Mulyani, Y. (2020). The influence of social capital and entrepreneurial attitude orientation on entrepreneurial intentions: the mediating role of psychological capital. *European Research on Management and Business Economics*, 26(1), 33-39. <https://doi.org/10.1016/j.iedeen.2019.12.005>

Manzano-García, G., y Ayala, J.C. (2017). Relationship between psychological capital and psychological well-being of direct support staff of specialist autism services. The mediator role of burnout. *Frontiers in psychology*, 8, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02277>

Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational behavior*, 2, 99-113.

Maslach, C. y Pines, A. (1977). The burn-out syndrome in the day care setting. *Child Quarterly*, 6(2), 100-113.

Maslach, C., Jackson, S. E. y Leiter, M. P. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. (2ª ed) Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Mesurado, B. y Laudadio, J. (2019). Experiencia profesional, capital psicológico y engagement. Su relación con el burnout en docentes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(3). 12-40. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.327>

Molero Jurado, M. M., Pérez-Fuentes, M. C., Atria, L., Oropesa Ruiz, N. F., & Gázquez Linares, J. J. (2019). Burnout, perceived efficacy, and job satisfaction: perception of the educational context in high school teachers. *BioMed research international*, 2019.

Petrova, E., Sokolovskaya, I., Romanova, A., & Tereshchuk, S. (2020). Subjective assessment of the working conditions of teachers, administrative staff and students at Russian State Social University. In *E3S Web of Conferences* (Vol. 210, p. 18138). EDP Sciences.

Pu, J., Hou, H., Ma, R., & Sang, J. (2017). The effect of psychological capital between work–family conflict and job burnout in Chinese university teachers: Testing for mediation and moderation. *Journal of health psychology*, 22(14), 1799-1807.

Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career development international*, 14(3), 204-220.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession-what do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181–192. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>
- Soykan, A., Gardner, D., & Edwards, T. (2019). Subjective wellbeing in New Zealand teachers: An examination of the role of psychological capital. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 29(2), 130–138.
- Steiner, K. D. (2016). Odnos med delovnimi stresorji in izgorelostjo osnovnošolskih učiteljev. *Didactica Slovenica - Pedagoška Obzorja*, 31(3–4), 84–97
- Stratman, J. y Youssef-Morgan, C. (2019). Can positivity promote safety? Psychological capital development combats cynicism and unsafe behavior. *Safety Science*, 116, 13-25.
- Teles, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Regueiro, B. (2020). Perceived Stress and Indicators of Burnout in Teachers at Portuguese Higher Education Institutions (HEI). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3248.
- Tosten, R., & Toprak, M. (2017). Positive psychological capital and emotional labor: A study in educational organizations. *Cogent Education*, 4(1), 1301012.

- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and teacher education*, 43, 99-109.
- Vizoso Gómez, C. (2020). Psychological capital in teachers: A systematic review. In *Estudios Sobre Educacion* (Vol. 39, pp. 267–295). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. <https://doi.org/10.15581/004.39.267-295>
- Zhang, Y., Zhang, S., & Hua, W. (2019). The Impact of Psychological Capital and Occupational Stress on Teacher Burnout: Mediating Role of Coping Styles. *Asia-Pacific Education Researcher*, 28(4), 339–349. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00446-4>
- Zurlo, M. C., Pes, D., & Siegrist, J. (2010). Validity and reliability of the effort-reward imbalance questionnaire in a sample of 673 Italian teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 83(6), 665- 674.

# PROCESO DE ACEPTACIÓN Y APOYO FAMILIAR EN NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA GRADO UNO EN EL ESTADO DE MÉXICO

PROCESS OF ACCEPTANCE AND FAMILY SUPPORT IN CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER LEVEL ONE IN THE STATE OF MEXICO

Fabiola del Carmen Vargas Salomón<sup>1</sup>

## Abstract

The current research describes the benefits that a child with Autistic Spectrum Disorder level one can present in the phase of family acceptance and support. The present research is based on the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V), which presents a classification subdivided into level one, level two, and level three, who are based on the potential and criteria that the person shows when present the mental disorder. The DSM-V characterizes the first degree of autism by the moderate help that the person can require and the deficiency in a social communication it presents; the second degree consists in the remarkable deficiencies at the ability of social, verbal, and non-verbal communication skills, for last one in the third level, the person present serious deficiency at communication skills, which can cause significant disturbances in function in their interpersonal interaction with their family members, teachers or classmates. The children who go through the first degree of autism, they can usually present more self-sufficient behavior than the other levels; however,

---

1 Universidad Justo Sierra. Campus San Mateo. (México)

they require support, therefore, the participation of the family members is fundamental, inasmuch as with his collaboration will generate a better developed cognitive, affective and motor. The family environment requires to have information about what is happening, causes and effects of his new situation, so it is necessary to have medical information and a psychological advice; along it, the family will be able to accept, overcome the situation, reduce family stress and anguish, as well as improve the child's school integration.

**Keywords:** Spectrum Disorder, behavior, support, family acceptance, strategies.

## Resumen

En la presente investigación se describen los beneficios que puede presentar un niño con Trastorno del Espectro Autista grado uno, ante la aceptación y apoyo familiar. La investigación se basa en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, el cual presenta una clasificación subdividida en grado uno, grado dos y grado tres; los cuales se basan de acuerdo con el potencial y criterios que muestre la persona al padecer dicho trastorno. El DSM-V caracteriza el primer grado de autismo por la moderada ayuda que llega a requerir y las deficiencias en la comunicación social; el segundo nivel consta de deficiencias notables en las aptitudes de comunicación social, verbal y no verbal; y por último el tercer nivel, la persona presenta deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social, verbal y no verbal, la cuales causan alteraciones graves del funcionamiento cognitivo. Los niños que padecen el trastorno en menor grado suelen presentar una conducta autosuficiente mayor a los grados anteriores. Sin embargo, requieren de apoyo y por lo tanto la participación de los familiares se encuentra fundamental, puesto que con su colaboración se generará una mejora ante el desarrollo cognitivo, afectivo y motor. El entorno familiar requiere contar con la información acerca de lo que sucede, causas y efectos de su nueva situación, por lo cual es necesario poseer información

médica y asesoramiento psicológico; junto con estas asesorías la familia podrá aceptar, superar la situación, reducir estrés y angustia familiar, así como una mejora de la integración escolar del niño.

**Palabras clave:** Trastorno del espectro autista, comportamiento, apoyo, aceptación familiar, estrategias

## Introducción

El autismo es concebido como una alteración que afecta el neurodesarrollo de las personas. Este desorden suele manifestarse durante los tres primeros años de vida, sin embargo, existen determinados tipos de autismo, como el síndrome de Asperger ahora conocido como Trastorno del Espectro Autista grado uno (por sus siglas en español TEA).

El término autismo fue empleado por primera vez por el psiquiatra suizo Paul Eugen Bleuler en 1912, introduciendo este término para referirse a una alteración propia de la esquizofrenia que implicaba un alejamiento de la realidad externa; Bleuler describía a sus pacientes como personas que vivían encerrados en sí mismos y aislados del mundo emocional exterior. (Martos, 2005)

Durante la segunda guerra mundial, Leo Kanner y Hans Asperger, siendo ambos investigadores identificaron en niños y en jóvenes un trastorno que afectaba al comportamiento, el cual se manifestaba desde una infancia temprana. En 1943, Kanner en Estados Unidos y en 1944, Hans Asperger en Austria, ambos publicaron dos artículos en los cuales usaban el término “autista” para definir aquellos criterios del trastorno. (Arias, 2016)

El síndrome de Asperger o TEA grado uno, su denominación fue empleada por primera vez por Lorna Wing en 1981 en honor del psiquiatra y pediatra austriaco Hans Asperger. (Pascual, 2006)

Dentro de este trastorno no existe un adecuado equilibrio en su desarrollo

emocional, relaciones interpersonales y simbólico. Por lo tanto, se encuentra afectada la capacidad de relacionarse con personas u objetos. En cuanto al origen de este trastorno es reconocido como multifactorial, debido a que existen diversas causas de su origen, no obstante, existen dos factores con mayor predominancia genética y una fragilidad en el cromosoma X.

El TEA se manifiesta de diversas formas en cada individuo, no obstante, todos tienen en común alteraciones en la interacción social, patrones de comunicación, intereses restringidos, inflexibilidad cognitiva, comportamiento y procesamiento sensorial. No es posible curar el trastorno espectro autista ya que no es una enfermedad, es un curso de desarrollo diferente, ni superior ni inferior que el resto. (Cadaveira, 2015)

Existe un sistema de clasificación llamado Manual Diagnóstico y Estadístico de Desórdenes Mentales (DSM-V, 2014), el cual permite diagnosticar diversos trastornos, entre ellos el Trastorno del Espectro Autista (TEA), dicho sistema cuenta con una relevancia internacional se caracteriza por una amplia variedad de expresiones clínicas y conductuales.

Parte del diagnóstico del DSM5 incluye el anexo de grados de severidad (3 grados) tanto para los síntomas de la comunicación social como de comportamientos restringidos y repetitivos: grado 3 “requiere ayuda muy notable”, grado 2 “necesita ayuda notable” y grado 1 “requiere ayuda”.

Regularmente los padres son los que suelen detectar comportamientos extraños, en los primeros años de vida, ya que identifican ciertos comportamientos tales como: no empelar palabras para comunicarse a diferencia de la mayoría de los niños de su edad, o bien muestran un claro déficit en sus habilidades sociales. No obstante obtener un diagnóstico sobre el trastorno en una edad temprana brinda a los padres la oportunidad de proceder con anticipación; generando así en cada niño mejores fortalezas para el presente y el futuro. Entre

más pronto se realice el diagnóstico, más temprano se comenzará con el tratamiento y por lo tanto el pronóstico se verá beneficiado, debido al impacto e importancia de los abordajes tempranos y la mejora dentro del pronóstico en los niños en cuanto a sus alteraciones de desarrollo. (Vázquez Villagrán, 2017)

Los programas de intervención o estrategias se encuentran orientados en el trabajo con los niños y sus cuidadores primarios; sin embargo, para que exista productividad y efectividad en la reproducción de tales tácticas se encuentra fundamental comprender como perciben, sienten, y reaccionan los niños ante la situación de generar nuevas habilidades. No obstante, las aptitudes o comportamientos a desarrollar deben estar basadas en las experiencias y las verdaderas necesidades para atender del niño. (Peñañiel, 2006)

En la presente investigación se expone acerca del papel fundamental que cumplen los padres de familia que cuentan con un hijo que padezca TEA grado uno, con la finalidad de describir e identificar los beneficios que brinda el apoyo, la participación y principalmente la aceptación por parte de los cuidadores primarios hacia sus hijos con TEA grado uno.

Para la investigación se asistió al instituto “Tiernas Sonrisas” ubicado en el Estado de México dentro del municipio de Naucalpan. El instituto ofreció la oportunidad de realizar dicha investigación dentro de sus instalaciones, igualmente brindo el apoyo necesario para contactar a padres de familia que aceptaran formar parte de la realización e implementación de los instrumentos. Se conto con la participación de tres niños con TEA grado uno, así como la colaboración de sus familiares.

El objetivo general de esta investigación se basa en describir los beneficios de la aceptación familiar en niños con Trastorno del Espectro Autista grado uno, puesto que contar con un ser querido que padece dicho trastorno y nivel, puede llegar a generar estrés debido a la constante demanda que solicita; este impac-

to puede afectar, no únicamente la vida del niño, sino también de los padres y/o cuidadores. En el libro “los padres también educan” escrito por Pérez Martos fundamenta que en el momento en que los cuidadores primarios se encuentren afectados de manera física o emocional, pueden llegar a reaccionar de manera poco progresiva con resentimientos o ira, lo cual ocasionará menor interés y por ende una declinación dentro del desarrollo socioemocional y cognitivo del niño con TEA grado uno. Por lo tanto, se recomienda implementar estrategias en donde se analicen las necesidades del niño y del cuidador.

La relevancia de la presente investigación se encuentra en brindar información a familiares que cuenten con un ser querido con TEA grado uno, igualmente para los individuos que suelen frecuentar a personas con Trastorno del Espectro Autista con la finalidad que exista mayor conocimiento sobre el trastorno, y, por ende, surja mayor inclusión y apoyo por parte de familiares e individuos de su entorno.

El significado de esta investigación se encuentra en el acercamiento de vivencias y experiencias de los padres que tienen hijos con Trastorno Espectro Autista grado uno, para poder analizar su proceso de aceptación, al igual que identificar las distintas técnicas de apoyo que los padres brindan hacia sus hijos. Se encuentra fundamental la participación familiar, ya que el niño requiere obtener distintos conocimientos, no obstante, el avance deseado se verá afectado.

## Método

El paradigma que le dio forma a esta investigación es dialéctico; el cual se encuentra centrado en establecer que todo conocimiento es falso, ya que el pensamiento crítico debe estar presente durante el proceso de la investigación. Debido a que su interés principal es el cambio social y para poder generarlo se debe partir desde un pensamiento racional. (Rey, 2000)

El enfoque histórico-interpretativo favoreció la descripción de los contextos familiares, ya que brinda información acerca de sus relaciones interpersonales, cohesión familiar, educación, entre otras características. Igualmente, el enfoque histórico-interpretativo favoreció el conocimiento sobre las creencias, ideologías y actividades que los padres realizan y poseen en cuanto a la educación del niño y su entorno familiar.

Durante el proceso de investigación se empleó el método cualitativo etnográfico, puesto que la finalidad comprendía en realizar una indagación extensa ante el desarrollo del niño con TEA grado uno, al igual que la integración y cohesión familiar.

Para recabar la información necesaria se realizó la triangulación, la cual es considerada como el empleo de múltiples técnicas. Estas constaban de observación, a su vez se utiliza la subdivisión observadora como participante, que consistió en examinar durante periodos cortos; entrevista, la cual se enfocó a detalle sobre factores de la vida de los padres de familia y, por último; historia de vida, con la que se indagó sobre los detalles y emociones surgidas, en el momento en que el padre conoce a su hijo por primera vez, así como el proceso de su desarrollo. Para la ejecución de la investigación se asistió a un instituto, el cual brindó la colaboración de tres estudiantes y tres padres de familia durante un mes.

El plan de trabajo consistió en asistir al instituto “Tiernas Sonrisas” ubicado en el municipio de Naucalpan dentro del Estado de México. El colegio les comunicó a los padres de familia sobre la investigación y los instrumentos que serían aplicados. Los familiares que aceptaron formar parte de la investigación se les notificó sobre los días que se aplicarían dichos instrumentos, tanto los niños con TEA grado uno y familiares.

En cuanto a la aplicación de instrumentos, se empleó: entrevista e historia de

vida a los familiares, gracias a la información obtenida se pudo analizar la cohesión familiar, cantidad de familiares que habitan el hogar, si existe participación equitativa entre los familiares, normas que existen dentro del hogar, la relación afectiva, alimentación, formas de estudio, el desarrollo prenatal, desarrollo postnatal, entre otros aspectos esenciales para analizar el contexto familiar en el que se desenvuelve el niño con TEA grado uno. El método de observación se aplicó en los tres niños que padecían TEA grado uno, el cual por medio de diversas actividades se pudo realizar una examinación profunda de su desarrollo y desenvolvimiento tales como en su motricidad fina y gruesa, vocabulario, su capacidad de comprender y seguir una conducta adecuada, así como la parte afectiva y social de los niños.

## Desarrollo

Dentro de una investigación cualitativa se debe generar un proceso profundo del pensamiento, el cual es obtenido por medio de categorización y análisis de resultados ante los instrumentos aplicados. Dicho proceso ayuda a generar mayor conocimiento y comprensión ante la investigación.

La categorización es definida como índices, palabras, ideas, conceptos o interpretaciones abreviadas de citas; las cuales consisten en seleccionar hechos de los segmentos asignados que definan lo seleccionado. Dentro de una investigación pueden surgir nuevas categorías que sustituyan, incluyan o subdividan categorías anteriores. Para esta investigación se asignó la categoría social, ya que los tipos de informantes poseían una clave en común, los cuales fueron niños entre seis y ocho años que presentarán Trastorno del Espectro Autista grado uno y padres de familia; por lo tanto, se tomaron en cuenta dos categorías padres de familia y niños con TEA grado uno. Durante el análisis de una investigación cualitativa se realiza la codificación, la misma cuenta con dos tipos: codificación axial y codificación abierta. La codificación axial está compuesta por medio de la reestructuración y conectores, mientras que la codificación

abierta se compone de ideas principales del tema. La codificación abierta, es el primer acercamiento hacia el segmento, debido a que se señalan fragmentos o palabras que cuenta con mayor enfoque y aporte hacia la investigación. Para poder formar el análisis de resultados se determinaron dos categorías las cuales constan de los niños con TEA grado uno, así como los padres de familia y seis codificaciones. Por lo tanto, cada categoría cuenta con tres codificaciones y cada codificación contiene una síntesis detallada acerca del desarrollo o comportamientos del participante.

Con la finalidad de formalizar la interpretación, dentro de los análisis de resultados se incrementó la implementación de plantillas para cada categoría. Se expuso la redacción de los códigos, redes semánticas al igual que se realizaron las cuestiones estructurales por medio de los términos incluidos localizados dentro de los segmentos. Posteriormente se indagaron las cuestiones estructurales con la finalidad de descubrir nuevos hallazgos dentro del tema investigado.

Por medio de categorías y codificaciones se obtuvieron los siguientes resultados: Dado al contexto familiar, la observación que se realizó y con base en el código apoyo se identificaron señalamientos de detección. Estas se presentan en la necesidad de brindar instrucciones claras y precisas, modelos, reforzadores y comunicación constante. Por lo tanto, suelen solicitar apoyo para realizar ciertas actividades. Respecto al progreso, se puede observar que existen diversas acciones o conductas que permiten analizar el desarrollo del niño conforme a su crecimiento; tales acciones se encuentran en su autonomía al comer solo, subir y bajar escalares sin necesidad de apoyo, así como presentar buen control de esfínteres.

Durante la aplicación de instrumentos se observaron características que constaban de un comportamiento, tales como cumplir normas de una actividad, el método de juego que implica entretenerse solo y apartado de la sociedad, ex-

presar sus emociones mediante risa, enojo, llanto, entre otros. Las actividades que generan soporte tienen por objetivo estipular límites en los niños puesto que son necesario para una convivencia sana y respetuosa por medio de privar algún objeto o no aceptar actitudes negativas. Por otro lado, realizar ejercicios de estimulación para el lenguaje o ejercicios de relajación son estrategias fundamentales para la estimulación y mejora de convivencia. Algunas acciones como recibir con cariño en el momento en que se reencuentra con su familiar, extrañar cuando este se retira y mostrarse afectivo la mayor parte del tiempo, son características de una buena relación familiar, al igual que presentar respeto y obedecer las órdenes que existan dentro del hogar.

## Conclusiones

En la presente investigación se habló sobre el proceso de apoyo y aceptación dentro del núcleo familiar de tres niños con Trastorno del Espectro Autista grado uno, los cuales a pesar de padecer el mismo trastorno tienen comportamientos y habilidades diferentes. El objetivo de la presente investigación se centró en la descripción de los beneficios de la aceptación familiar en niños con TEA grado uno.

Partiendo de esto se pudo concluir que la participación y apoyo de los padres hacia sus hijos se encuentra fundamental para que exista en la persona un avance cognitivo, afectivo y motor. La detección y atención del trastorno en la niñez mejora la integración escolar, reduce el estrés y angustia familiar, permite planificar el apoyo y la intervención, mejora las habilidades sociales y comunicativas, reduce los problemas de conducta y ansiedad, aumenta el rendimiento intelectual, así como la identificación de los distintos niveles por los cuales se define el autismo, puede generar tales beneficios ya que el dominio y comprensión de dichos niveles ayuda a identificar las estrategias o herramientas necesarias que requiere la persona con TEA.

El entorno familiar requiere contar con la información acerca de lo que sucede, causas y efectos de su nueva situación. Por lo cual es necesario poseer información médica y asesoramiento psicológico; junto con estas asesorías la familia podrá aceptar y superar la situación.

Se pudo determinar que cada familia contaba con una educación, apoyo y estrategias empleadas de manera distinta, ya sea por los integrantes del núcleo familiar o por cuestiones laborales. Por ende, cada participante con TEA poseía cualidades y habilidades distintas. Un factor común que presentaban los tres niños era su dificultad para expresarse, puesto que contaban con un vocabulario escaso y por su capacidad cognitiva la cual no le permitía ampliar dicho conocimiento.

La necesidad de brindar instrucciones claras y precisas son fundamentales para que exista un avance en su desarrollo; al igual que generen diversas acciones o conductas que permiten analizar el desarrollo del niño conforme a su crecimiento.

Se encontró que las actividades que generan mayor soporte se centran en poner límites en los niños puesto que son necesarios para una convivencia sana y respetuosa, así mismo realizar ejercicios de estimulación para el lenguaje o ejercicios de relajación son estrategias fundamentales para la estimulación y mejora de convivencia.

Finalmente, se obtuvieron distintas acciones y comportamientos que muestran características de una buena relación familiar, tales como: recibir con cariño en el momento en que se reencuentra con su familiar, extrañar cuando este se retira y mostrarse afectivo la mayor parte del tiempo.

## Referencias

- Arias, C. C. (2016). Trastornos del Espectro Autista. *Medica de costa rica y Centroamérica*, 773 - 779. Obtenido de <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmedcoscen/rmc-2016/rmc164e.pdf>
- Association, A. P. (2014). *DSM-5. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Estados Unidos: Panamericana.
- Cadaveira, M. (2015). *Autismo guía para padres y profesionales*. Buenos Aires, Argentina: Booket Paidós.
- Martos, P. J. (2005). *Los padres también educan. Guía práctica*. Madrid: Asociación de padres de personas con autismo.
- Pascual, R. A. (2006). *El síndrome de asperger: Otra forma de aprender*. Madrid: Consejería de educación.
- Peñafiel, F. (2006). Peñafiel, Fernando. *La intervención en educación especial. Propuestas desde la práctica*. Madrid: Editorial CCS.
- Rey, G. (2000). *Investigación cualitativa en Psicología*. España: International Thomson.
- Tamayo, T. (2001). *El proceso de investigación científica*. México: Limusa.
- Vázquez Villagrán, L. L. (2017). *Revisión del trastorno del espectro autista*. Obtenido de Actualización del diagnóstico y tratamiento: <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexneu/rmn-2017/rmn175d.pdf>

# TENDENCIAS MOTIVADORAS EN LA GESTIÓN DEL TALENTO HUMANO: UNIVERSIDAD CATÓLICA LUIS AMIGÓ

MOTIVATING TRENDS IN HUMAN TALENT MANAGEMENT:  
UNIVERSIDAD CATÓLICA LUIS AMIGÓ

Laura Elena Zapata Jiménez<sup>1</sup>; Victoria Blanquised Rivera<sup>2</sup>

## Abstract

The chapter shows the results of a research conducted with students from the seventh, eighth, ninth and tenth semesters of the Business Administration and Psychology programs at the Luis Amigó Catholic University, which allowed for generalizations regarding the need to include the subject of emotional salary to strengthen the soft skills in the formation process of their professionals. The research was carried out with a mixed approach with a population of 394 students and a sample of 385, of which 55% belong to the psychology program and 45% to the Business Administration program. An instrument with 40 closed questions was applied to the students who made up the sample in order to measure the knowledge and competencies acquired on emotional salary during their training process. As a way of complementing the exercise, a documentary review was done from two perspectives. At first, the curricular mesh of the programs under

---

1 Magister en Administración y Especialista mercadeo Gerencial. Docente del Programa Administración de Empresas de la Universidad Católica Luis Amigó – [Laura.zapataji@amigo.edu.co](mailto:Laura.zapataji@amigo.edu.co)

2 Magister en Administración y Especialista en gerencia de gestión humana. Docente del Programa Administración de Empresas de la Universidad Católica Luis Amigó – [victoria.blanquisedri@amigo.edu.co](mailto:victoria.blanquisedri@amigo.edu.co)

study was reviewed and additionally, the same exercise was done with 10 of the country's main universities that offer the Business Administration program, 4 in Medellín and 6 in Bogotá, as well as 2 universities in Latin America and two in Europe. The findings allowed us to deduce that the universities do not consider the emotional salary within the knowledge required by their students to strengthen their competitiveness. In this regard, it is also evident that the curricular structures of the programs reviewed are dominated by knowledge that contributes mostly to technical and conceptual skills and to a lesser extent to human skills and therefore to the soft skills that are important in the process of comprehensive training required by professionals in business administration and psychology.

**Keywords:** Salary, motivation, company, curriculum, student

## Resumen

El capítulo muestra resultados de una investigación realizada a estudiantes de los semestres séptimo, octavo, noveno y décimo de los programas Administración de Empresas y Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, la cual permitió llegar a generalizaciones respecto a la necesidad de incluir la asignatura de salario emocional para fortalecer las habilidades blandas en el proceso de formación de sus profesionales. La investigación se realizó con el enfoque mixto con una población de 394 estudiantes y una muestra de 385, de los cuales el 55% pertenece al programa de psicología y el 45% al programa Administración de Empresas, a los estudiantes que integraron la muestra se les aplicó un instrumento con 40 preguntas cerradas con las que se buscó medir los conocimientos y competencias adquiridas sobre salario emocional durante su proceso formativo, como una manera de complementar el ejercicio se hizo una revisión documental desde dos perspectivas, en un primer momento se revisó las mallas curriculares de los programas en estudio y adicionalmente se hizo el mismo ejercicio con 10 de las principales universidades del país

que ofertan el programa de Administración de empresas 4 de Medellín y 6 de Bogotá, al igual que 2 universidades de Latinoamérica y dos europeas. Los hallazgos permitieron deducir que las universidades no consideran el salario emocional dentro de los saberes que requieren sus estudiantes para fortalecer su competitividad. En ese orden de ideas, también se evidencia que en las estructuras de las mallas curriculares de los programas revisados prevalecen saberes que le contribuyen mayormente a competencias técnicas y conceptuales y en menor medida a las humanas y por ende a las habilidades blandas que resultan importantes en el proceso de formación integral que requieren los profesionales en Administración de Empresas y Psicología

**Palabras clave:** Salario, motivación, empresa, currículo, estudiante

## Introducción

El administrador de empresas y el psicólogo son profesionales formados en Instituciones de Educación Superior (IES), las que, a su vez, son avaladas y controladas por el Ministerio de Educación Superior y/o secretarías de educación según la normativa de cada país. Estos profesionales durante su proceso formativo al igual que los educandos de cualquier carrera profesional reciben conocimientos a través de un cúmulo de asignaturas que constituyen la malla curricular de cada programa académico, mecanismo didáctico diseñado por expertos para estructurar de manera sistemática e integrativa los saberes que requieren para su formación, desde una perspectiva holística y con una visión multidimensional. “La malla curricular es la representación gráfica de todas las asignaturas (obligatorias, optativas y de Formación Fundamental), de otras actividades académicas del plan de estudio, de salidas intermedias y del momento en que se obtiene el título y/o grado” (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2015, p. 16). En ese orden de ideas y de manera complementaria, la investigación y el emprendimiento son saberes obligados inclusive desde la normatividad del Estado, con las que el educando complementa sus com-

petencias para solucionar problemas, crear e innovar en diferentes contextos, conocimientos que resultan obligados para el profesional de hoy.

En el diseño, trazabilidad y complementariedad de los conocimientos que deben adquirir los estudiantes de administración de empresas en su proceso formativo entre otras áreas de formación se incluyen derecho, finanzas, contabilidad, estadísticas, gestión humana, psicología, antropología, económicas, producción, idiomas extranjeros, negocios internacionales, mercadeo, las que en la práctica, servirán de soporte y fundamentación a las asignaturas que constituyen el saber específico de la carrera, (pensamiento administrativo, introducción a la administración, procesos administrativos, organización, habilidades gerenciales, planeación estratégica, planeación prospectiva, gerencias ambientales, toma de decisiones, modelos gerenciales, entre otras), las que aún con denominaciones distintas a partir de los lineamientos de cada universidad, conservan coherencia y pertinencia en relación con los conocimientos que se estructuran e imparten.

El administrador de empresas es un profesional con un perfil ocupacional amplio por lo que debe ser formado para desempeñar distintos roles, los que en la práctica van desde la creación de empresas, pasando por el gerenciamiento de unidades económicas y cargos directivos, hasta funciones como profesional universitario adscrito a departamentos de las organizaciones, “el administrador puede actuar en varios niveles de una organización: desde el nivel jerárquico de supervisor elemental hasta el nivel de dirigente máximo de la organización” (Chiavenato, 2019, p.1), por lo que requiere en su proceso formativo, desarrollar competencias para vislumbrar e interpretar las dinámicas cambiantes de los micro y macro entornos, fortalecer una visión de futuro y saber movilizar los recursos internos de la organización y su talento humano para anticiparse y/o dar respuesta a las situaciones emergentes que deben afrontar las empresas.

Como una manera de dar continuidad a las características mencionadas en el párrafo anterior, y teniendo en cuenta algunas particularidades del desarrollo de esta profesión, resulta importante tener presente en su proceso formativo, que la gestión de estos profesionales se evalúa a partir de los resultados obtenidos, con relación a los objetivos esperados, por lo que requieren, saber gerencia las habilidades y competencias propias y de su equipo de trabajo, “El éxito de un administrador depende más de su desempeño y de cómo trata a las personas y las situaciones, según sus características de personalidad; depende de lo que el administrador logra y no de lo que es”. Robert L. Katz, citado por (Chiavenato, 2007, p3), para así, en su ejercicio profesional poner en contexto lo aprendido y tener excelente desempeño.

De modo semejante a los requerimientos del estudiante en su proceso formativo, el administrador de empresas en el ejercicio de su carrera profesional hace sinergia con la psicología organizacional para mejorar los indicadores de desempeño de sus colaboradores y por ende, de la gerencia, “la psicología organizacional se circunscribe al campo de la gestión de los recursos humanos, el cual ha sido igualmente competencia de otras disciplinas como (...), la administración de empresas” (Enciso y Perilla, 2004, p.7). En ese orden de ideas, la administración y la psicología encuentra en la teoría del salario emocional estrategias que estimula y motiva a los empleados a incrementar su productividad, con lo que, además, le tributan al objeto misional de las diferentes carreras profesionales. “el salario emocional se define como aquellas remuneraciones no monetarias que reciben los empleados con el fin de precisamente satisfacer sus necesidades personales, familiares y profesionales” (FEDESARROLLO, 2017, p.3).

En tal caso, el salario emocional es un saber que toma relevancia en la gestión del talento humano, en la medida que impacta el clima laboral y se materializa en la productividad de los colaboradores de la organización, pues en la prác-

tica y desde la perspectiva de algunos expertos, el personal vinculado a las empresas requiere además de la retribución económica (la que es fundamental para satisfacer sus necesidades básicas), otro tipo de incentivo que además de llenar sus perspectivas en termino de crecimiento profesional les provea condiciones para el logro de objetivos personales, familiares, que pueden ser evidenciables en el equilibrio entre los diferentes tópicos que conforman su contexto holístico.

En tal caso, y a partir de considerar el rol de las universidades como organizaciones de conocimiento, responsables de formar profesionales competitivos, con suficiente ilustración para desempeñarse eficientemente en su campo profesional, surge la necesidad de realizar la investigación denominada “Saberes de Salario Emocional de los Estudiantes de Psicología y Administración de Empresas de la Universidad Católica Luis Amigo” con lo que se pretendió por parte de los estudiantes de la especialización de gestión humana en un primer momento de describir las diferentes concepciones, prácticas y aplicaciones que los estudiantes de Administración de Empresas y Psicología de la Universidad Católica Luis Amigo sede Medellín comprenden sobre Salario Emocional, de manera complementaria, también se pretendió establecer si a estos profesionales en formación desde las organizaciones donde laboran están relacionados con el concepto y aplicabilidad del salario emocional; en tal sentido se formuló la pregunta de investigación consistente en conocer ¿Cómo conciben el Salario Emocional los estudiantes de Administración de Empresas y Psicología de la Universidad Católica Luis Amigo sede Medellín, en el ámbito personal, académico y laboral?

## Metodo

La investigación se realizó en el segundo semestre de 2019, siguiendo lineamientos de la investigación mixta “La investigación cuantitativa busca explicar las regularidades observadas en los eventos de la naturaleza humana”, (Salas,

2011, p.13), en consecuencia, el ejercicio investigativo permitió establecer la manera como los estudiantes de la universidad Católica Luis Amigó conciben el concepto de salario emocional, respecto a la manera como generalmente se implementa en las organizaciones.

## Población y muestra

La población muestral que constituyó el objeto de estudio estuvo conformada por 394 estudiantes y la muestra la conformó 385 estudiantes de los dos programas académicos, de los cuales el 55% correspondió al décimo semestre del programa de psicología modalidad presencial sede Medellín y el 45% pertenecían al programa administración de empresas, metodología presencial sede Medellín, semestres séptimo, octavo, noveno y décimo.

El trabajo de campo se realizó desde tres perspectivas, en un primer momento se aplicó una encuesta a los estudiantes que conformaron el objeto de estudio a quienes se les aplicó un cuestionario de 40 preguntas cerradas. En otro momento, se hizo una revisión minuciosa de las mallas curriculares de los programas profesionales de psicología y administración de empresas.

En un segundo momento se hizo una revisión minuciosa de las mallas curriculares de los programas académicos de psicología y administración de empresas, ejercicio que se complementa con la revisión minuciosa de las cartas descriptivas de los 10 semestres de cada uno de los programas profesionales, revisión que se hizo con el objetivo de determinar si en dicha documentación interna se habían asignaturas que abordan conocimientos que les contribuyan a los saberes del salario emocional.

En un tercer momento se hizo una revisión documental de la malla curricular de los programas de Administración de Empresas de las 10 principales universidades colombianas, 2 europeas y 2 Latinoamericanas, con el propósito de poder determinar si en su estructura académica tienen incluida la asignatura

de salario emocional y cómo lo estructuran dentro de la articulación propia de los saberes que requieren los estudiantes de esta carrera para su desempeño profesional.

Con este ejercicio se hizo un análisis comparativo de las mallas curriculares con lo que se obtuvo información relevante para el desarrollo del proyecto de investigación.

## Desarrollo

### Resultado

Los hallazgos de la investigación se presentan desde dos aspectos importantes.

a. La información obtenida a través de la aplicación de la encuesta permitió establecer que el 70.90% de los estudiantes encuestados tienen una idea somera de lo que es salario emocional, pues el mismo porcentaje permitió establecer que a dicho saber han accedido en sus lugares de trabajo, medios de comunicaciones e inclusive en el argot popular, pero bajo ninguna circunstancia como resultado de procesos académicos adquiridos en el aula.

b. La revisión de las mallas curriculares de los programas académicos de psicología y de administración de empresas al igual que las cartas descriptivas de los 10 semestres de cada uno de los programas académicos estudiados de la Universidad Católica Luis Amigó, no incluyen asignaturas que le contribuyan directamente a saberes relacionados con salario emocional. En el programa de administración de empresas existe la asignatura gestión humana, la cual en sus contenidos no tiene temáticas relacionadas con salario emocional, por lo que es claro que a través de sus contenidos no les contribuyan a saberes

relacionados con salario emocional, en término del impacto que esta estrategia tiene en la motivación para incentivar la productividad laboral y condiciones que le tributen al ambiente laboral

c. El 37% de los estudiantes encuestados (136) manifestaron tener conocimientos sobre Salario Emocional, por lo que dicha información fue adquirida en sus lugares de trabajo, debido a que un número significativo de estudiantes de la universidad trabajan, y otros han adquirido este tipo de conocimiento debido a que muchos de sus docentes abordan esta temática en el aula.

d. Los planes de estudio de las universidades nacionales e internacionales revisadas permitieron determinar que en esta herramienta académica no figura la asignatura de salario emocional, se encontró al igual que en el programa de administración de empresas de la Universidad Católica Luis Amigó, que tienen una asignatura entre los semestres 4 y 7 que se puede denominar: gestión humana, gerencia de recursos humanos, proceso de gestión humana, gestión humana, gestión del talento humano, administración de personal, bloque de recursos humanos. La revisión no permitió conocer los contenidos que se desarrollará en cada curso, es decir no se pudo acceder a las cartas descriptivas o aquel documento que de manera detallada determine las temáticas abordar en cada asignatura.

**El principal hallazgo se fundamenta en el hecho que los programas de administración de empresas de las universidades no contemplan el salario emocional como aquel saber que coadyuva a motivar a los colaboradores para influir en su gestión productiva y, por ende, en el crecimiento financiero de las organizaciones.**

## Discusión

Las empresas históricamente han sido consideradas unidades económicas que se crean con el objetivo de producir bienes y servicios y generar riquezas en sus inversionistas

Toda empresa o negocio existe si obtiene beneficios. Sin beneficios la empresa pierde su capacidad de crecer y desarrollarse. Como organización debe competir con otras que realizan idénticos productos o servicios. Una empresa que no obtenga beneficios, a pesar de la buena voluntad de sus gestores, tiene que gestionar perfectamente sus recursos, tanto disponibles como obtenibles para alcanzar aquellos, tratando por todos los medios de conseguir un óptimo equilibrio entre los mismos, (Rubio, 2011, p.7)

Por lo que sus responsables en la práctica acuden a múltiples estrategias que les permita materializar su propósito, en ese orden de ideas, el principal pilar conceptual que les provee modelos para el desarrollo de su profesión ha emergido de las teorías administrativas (siendo lo más natural) y de otras lógicas epistemológicas como la psicología, la sociología, la economía, la biología, entre otras ciencias, que en un primer momento forjaron conocimientos para sus propias disciplinas buscando comprobar hipótesis e ideas principales, pero en otro momento, la administración de empresas evidencia en ellas instrucciones relevantes para el desarrollo de su quehacer y los incorpora a sus bases epistémica.

Las mallas curriculares tal como se ha venido mencionando se constituyen en la herramienta académica que estructura y contiene los diferentes saberes que de manera integrativo y complementario requiere el administrador de empresas para su formación, en ese orden de ideas, las teorías que le proveen el aporte epistemológico a la carrera “La epistemología se ocupa de cuatro tareas centrales en la disciplina de la administración: el objeto específico de esta, su

naturaleza, el desarrollo discursivo que ha tenido y las metodologías que ha utilizado para la investigación” (Mendoza, 2018, p.2013), tienen un significado importante en cuanto le permiten al estudiante adentrarse en lo que han sido los postulados en un orden cronológico en relación con las expectativas y requerimientos de cada época, “La Teoría Administrativa actual continúa generando conceptos importantes. Dando respuesta a las necesidades y características particulares de la sociedad moderna, ha ido desarrollándose en el día a día, tratando de actualizar los procesos administrativos”, (Medina y Ávila, 2002, p.267), a su vez, que le aporta información suficiente a las que podría acceder para solucionar las problemáticas de las empresas, relacionadas con las temáticas aprendidas.

En consecuencia, las teorías referidas han contribuido a la materialización de los objetivos de algunas empresas, mientras en otras circunstancias sus aportes no han sido significativos a consecuencia que los postulados no son un fin en sí mismo, y de factores externos e internos que están presentes e impactan la gestión del administrador,

Un entorno cada vez más competitivo, trae consigo amenazas y oportunidades que implican incorporar procesos estratégicos a la organización que le permitan alcanzar un adecuado ajuste entre las variables internas de diseño organizativo, con las variables externas del entorno donde se desenvuelve, (Zapata, Mirabal y Canet, 2015, p.787)

Ante estos eventos, toma relevancia las capacidades y habilidades del profesional en relación a la manera como articula y alinea los conocimientos aprendidos con los recursos y talentos que debe administrar, por lo que es apropiado mencionar que todos y cada uno de los postulados que engloban los conocimientos del administrador independientemente de la fecha de su producción y de la ciencia y/o disciplina en la que se hayan gestado tienen aplicabilidad, por lo que es imperativo, el objeto misional de la compañía, el área problema,

situaciones del entorno, y/o los momentos puntuales por los que atraviesa la compañía.

Las teorías mencionadas históricamente han tenido diversos enfoques los que, a su vez, han sido construidos para solucionar situaciones problemas que han afrontado las empresas en diferentes tiempos; importante destacar, que aún con la diversidad en los contenidos y orientaciones de las mencionadas proposiciones ha prevalecido un objetivo en común y es la necesidad de contribuir a la productividad laboral de las organizaciones y, por ende, a su crecimiento financiero.

En ese orden de ideas, al considerar las dinámicas propias de cada época, los paradigmas se han ido replanteando, siempre que el existente no dé respuesta eficientes a las exigencias puntuales de cada organización, es así como se pasó de enfoques clásicos a orientaciones más humanas, dándole prevalencia al talento humano con un rol más activo como ser pensante, poseedor de habilidades y competencias para crear, innovar, adaptarse, interactuar e interrelacionarse con él otro y con los otros, con lo que toman relevancia saberes y destrezas como la motivación, el liderazgo, trabajo en equipo, inteligencia emocional, empoderamiento, salario emocional, entre otras líneas de pensamiento que ilustra a los estudiantes de hoy para el direccionamiento eficientemente a las organizaciones durante su desarrollo profesional.

Tal como se ha venido mencionando, las universidades tienen la responsabilidad de formar profesionales con perfiles y competencias acorde a los requerimientos del mercado laboral, en ese orden de ideas es preciso señalar que los estudiantes del programa administración de empresas de la Universidad Católica Luis Amigó, en la malla curricular y en las cartas descriptivas tienen asignaturas que les orientan sobre la manera de identificar, fortalecer y aprovechar las habilidades blandas de sus colaboradores para contribuir al logro de sus objetivos, “Las denominadas habilidades blandas son aquellos atributos o

características de una persona que le permiten interactuar con otras de manera efectiva, lo que generalmente se enfoca al trabajo, a ciertos aspectos de este, o incluso a la vida diaria”, (Educrea, 20105, p.2), por lo que, se encuentran asignaturas que incluyen contenidos temáticos que aportan a conocimientos relacionados con la comunicación asertiva, liderazgo, empoderamiento, trabajo en equipo, motivación, las que le generan herramientas gerenciales para dirigir a sus colaboradores

Sin embargo, no existe documentación en la estructura pedagógica (mallas curriculares y cartas descriptivas) de los programas de administración de empresas y psicología que ilustren al docente para incluir en el plan de formación de estos profesionales contenidos relacionados con salario emocional como aquel saber que en la práctica llena expectativas del talento humano de las organizaciones, le impacta su motivación y como una consecuencia natural afecta positivamente la productividad laboral.

Como se ha mostrado en el desarrollo del presente escrito la productividad laboral y crecimiento financiero se constituyen en la razón de ser de las organizaciones, pues en la práctica, buscan diferenciarse, competir, crecer y/o mínimamente sostenerse, por lo que se infiere, que las compañías requieren contar con talentos en su nivel directivo que les contribuya significativamente a la materialización de sus objetivos, por lo que resulta impensable que las universidades garantes de la formación de estos profesionales no le den prelación en los procesos formativo de sus estudiantes a conocimientos comprobados desde el quehacer empresarial que incentiva y dinamiza la gestión del administrador.

La psicología organizacional tiene un papel relevante y complementario en el desarrollo del quehacer profesional del administrador de empresas, pues en la práctica, su accionar está ligado a la construcción, identificación y potenciación de estrategias relacionadas con la conducta de los individuos que interactúan en el contexto organizacional, en términos de lograr que estos se alineen y den

cumplimiento a las estrategias diseñadas por la alta gerencia para lograr el crecimiento organizativo de la unidad económica.

Es importante resaltar, que la psicología tiene la responsabilidad de ocuparse de la gestión de las habilidades blandas en los individuos con el propósito de potenciar destrezas que impacten positivamente su desempeño, pero, no obstante, las universidades aun conociendo la importancia y el impacto que tiene el salario emocional en la satisfacción de sus colaboradores como incentivo para impactar la conducta de servicio, la productividad laboral, la competitividad y su crecimiento financiero no incluyen este saber en la formación que requieren sus estudiantes

De ahí que preocupa que en el pensum académico del programa de psicología de la Universidad Católica Luis Amigó no existan asignaturas orientadas a la psicología organizacional, lo que además infiere en el hecho que no existan asignaturas que aborden el desarrollo de las habilidades blandas en los seres humanos y aún menos el salario emocional, lo que significaría en la práctica, que estos profesionales se están formando para su desempeño laboral en contextos diferentes al organizacional. En consecuencia y al hacer una trazabilidad entre la complementariedad operacional que se presenta entre las profesiones de administración de empresas y la psicología, se infiere que se requiere reestructurar las mallas curriculares de los respectivos programas en relación a que se considere la posibilidad de incluir saberes relacionados con las habilidades blandas para formar profesionales más competitivos, con capacidades para adaptarse a los entornos cambiantes, saber gestionar sus competencias auto y las habilidades de los otros para el crecimiento organizativo.

Luego del análisis realizado y la trazabilidad que se presenta desde una relación de causa efecto entre el desarrollo de las habilidades blandas (salario emocional), el impacto que estos saberes tiene en la gestión del administrador de empresas y el compromiso de las universidades de formar profesionales

competitivos con perfiles coherentes con las necesidades de las organizaciones en término de su crecimiento, sostenibilidad y competitividad, llama la atención que las principales universidades del país y algunas universidades de contexto internacional que ofertan el programa de Administración de Empresas, no tengan en sus respectivos planes de estudio la asignatura de salario emocional, por lo que se podría concluir que las universidades están fortaleciendo desde la estructura de los conocimientos que requiere el administrador de empresas las habilidades técnicas y conceptuales y están omitiendo de manera plena algunos conocimientos que le tributan a las habilidades humanas, desconociendo que en estos tiempos los seres humanos están habidos de un desempeño más humano en el que son tenidos en cuenta como seres pensantes con necesidades y expectativas.

## Conclusiones

Las universidades como organizaciones de conocimiento tienen la responsabilidad de formar profesionales competitivos con suficiencia conceptual y epistemológicas que les provea los saberes necesarios para gerenciar organizaciones de manera competitiva, por lo que es necesario mencionar, que en el ejercicio de estructurar los saberes necesarios para formar profesionales competitivos (planes de estudio), se debe tener presente los requerimientos que conlleva cada época, por consiguiente, en la actualidad la humanidad (colaboradores de las empresas) tiene deseos e intereses relacionados con su crecimiento personal, profesional y familiar, reconocimiento, aceptación, potenciación de su liderazgo, y en tal sentido, las habilidades blandas y el salario emocional son imperativo para materializar tales propósitos.

Por lo tanto, el desarrollo de habilidades blandas potencian el compromiso y altos niveles de productividad laboral, buen clima laboral, lo que impacta el desarrollo organizacional, de ahí que, las Universidad Católica Luis Amigó si desea sacar al mercado talento humano competitivo con saberes coherentes

con los requerimientos del mercado laboral, deberán incluir en las mallas curriculares de los programas académicos Administración de Empresas y Psicología deberán incluir en los respectivos planes de estudio la asignatura de salario emocional y fortalecer las habilidades blandas.

## Referencias:

Chiavenato. I., (2019). Introducción a la teoría general de la administración. Décima edición, editorial McGrawHill

Enciso, E. y Perilla, L. (2004). Visión retrospectiva, actual y prospectiva de la psicología organizacional. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/798/79801102.pdf>

Educrea. (2015). ¿Qué son las habilidades blandas y cómo se aprenden? Recuperado en: <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/02/DOC-habilidades-blandas.pdf>

Medina, A. M., Avila, A.V. (2002). EVOLUCIÓN DE LA TEORIA ADMINISTRATIVA. UNA VISION DESDE LA PSICOLOGÍA ORGANIZACIONAL. Recuperado en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v19n3/12.pdf>

Mendoza, J. M. (2018). Epistemología de la administración: objeto, estatuto, desarrollo disciplinar y método. Recuperado en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/viewFile/10103/214421443139>

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2015). Modelo curricular y lineamientos para el diseño curricular en Pregrado. Recuperado en: <http://vra.ucv.cl/ddcyf/wp-content/uploads/2015/05/MODELO-CURRICULAR-y-LINEAMIENTOS-PARA-EL-DISEÑO-CURRICULAR.pdf>

Rubio, P.D. (2011). Libro I, Introducción a la Gestión Empresarial. Recuperado en: <https://vinculogerencial.files.wordpress.com/2011/06/prd.pdf>

Salas, H. (2011). Investigación cuantitativa (monismo metodológico) y cualitativa (dualismo metodológico): el status epistémico de los resultados de la investigación en las disciplinas sociales. Recuperado en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n40/art01.pdf>

Zapata, R. G., Mirabal, A. y Canet G., M., (2015). EL ENTORNO DE LA ORGANIZACIÓN: UN ESTUDIO DE SUS TIPOLOGÍAS Y SU VINCULACIÓN CON LA PERCEPCIÓN DIRECTIVA Y EL DISEÑO ORGANIZATIVO. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/870/87043449006.pdf>

# EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL UN ABORDAJE DESDE LA VIRTUALIDAD EN TIEMPOS DE PANDEMIA

COMPREHENSIVE SEXUALITY EDUCATION  
AN APPROACH FROM VIRTUALITY IN TIMES OF PANDEMIC<sup>1</sup>

Rosiris Utria Padilla; Jesús David Vergara Cuentas<sup>2</sup>

## Abstract

Research as one of the central axes in the events of the University has been affected by the situation of the COVID-19 pandemic, which has led to rethinking the forms of interaction of the researcher with the object under investigation. In the social, human and educational sciences, this change led to observing the relationship with the communities from another perspective, since we can dispense with some elements, but not the main object, the human being and his historical events. Communication technologies have been the determining factor in restructuring the approaches of researchers with collaborating communities, but the challenge is latent, since the technologies provided support in the systematization with software, but they were not seen as space convergence given that the presence and the relationship between subjects is part of the dynamics of social research.

---

<sup>1</sup> El presente escrito pertenece a la investigación en curso “**Establecimiento de indicadores de desarrollo en el proceso de formación sexual y psicoafectiva de los estudiantes de media académica de tres instituciones educativas del Distrito de Cartagena**” adelantada por los autores quienes son miembros del Grupo de Investigación del programa de Psicología GIPSINU de la Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm Seccional Cartagena.

<sup>2</sup> Universidad del Sinú, Cartagena.

**Keywords:** Investigation, pandemic, sexual education, new technologies, social sciences.

## Resumen

La investigación como uno de los ejes centrales en el acontecer de la Universidad se ha visto afectado por la coyuntura de la pandemia por el COVID-19, lo que ha hecho replantear las formas de interacción del investigador con el objeto investigado. En las ciencias sociales, humanas y de la educación este cambio conllevó a observar desde otra perspectiva la relación con las comunidades, puesto que podemos prescindir de algunos elementos, pero no del objeto principal, el ser humano y su acontecer histórico. Las tecnologías de la comunicación han sido el factor determinante para reestructurar las aproximaciones de los investigadores con las comunidades colaboradoras, pero el reto se encuentra latente, toda vez que las tecnologías brindaban un soporte en la sistematización con los softwares, pero no se veían como espacio de convergencia dado que la presencialidad y la relación entre sujetos forma parte de la dinámica de investigación social.

**Palabras Claves:** Investigación, pandemia, educación sexual integral, nuevas tecnologías, ciencias sociales.

## Introducción

En un primer momento la propuesta de investigación “**Establecimiento de indicadores de desarrollo en el proceso de formación sexual y psicoafectiva de los estudiantes de media académica de tres instituciones educativas del Distrito de Cartagena**” se encontraba diseñada para ejecutarse *in situ*, en las tres instituciones oficiales de educación media del distrito de Cartagena, con una población objeto que consta de estudiantes, docentes y directivos docentes, pero la misma contingencia obligó a los autores a identificar la virtualidad como el espacio de encuentro y herramienta de investigación, toda vez que al Ministerio de Educación Nacional Colombiano lanzar la estrategia **Aprendo**

**en Casa** se abre un nuevo canal para la reflexión, difusión e indagación del conocimiento y con ello una figura diferente en el establecimiento de categorías esenciales, qué percibe la población objeto de estudio como formación sexual integral atendiendo a los nuevos entornos de la educación extramuros de las escuelas e intramuros de los hogares y de la web como nuevos escenarios de aprendizaje, y las implicaciones en la transformación de los instrumentos de recogida, análisis e interpretación de datos. Este ejemplo nos permitirá ilustrar las alternativas de los investigadores en la reinención de su quehacer científico y la posibilidad de integrarlos a la cuarta revolución, donde necesitamos una nueva perspectiva en educación.

## Metodología

La presente investigación cuenta con una metodología mixta, en la que la recogida de información se da a partir de la revisión bibliográfica estudios previos realizados por las instituciones educativas, dispuestas en los proyectos transversales institucionales y en el PEI. Asimismo, se toman en consideración los documentos emitidos por la UNESCO en torno a la educación integral y la pandemia, la *Encuesta de 2016 del DANE: Comportamientos y Actitudes sobre Sexualidad en Niñas, Niños y Adolescentes Escolarizados*, junto con las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional a partir del programa Aprendo en Casa bajo la directiva No 5 del 25 de marzo de 2020, debido a la emergencia sanitaria decretada mediante resolución 385 del Ministerio de Salud colombiano que obligó a reestructurar las relaciones al interior de los establecimientos educativos del territorio nacional y las normatividades vigentes: Ley 115 o ley General de Educación junto con las leyes 1098 de 2006; 1146 de 2007; 1136 de 2009; 1620 de 2013. Finalmente, propendemos por la creación de instrumentos de medición validados por la Escuela de Psicología y el comité de Ética y Bioética de la Universidad del Sinú, Seccional Cartagena y la aprobación de los respectivos centros educativos, que permita la aplicación virtual a sus estu-

diantes, padres de familia, docentes y directivos docentes en la identificación y definición de categorías en la consecución de un proyecto de educación sexual integral acorde con las realidades de cada establecimiento.

## Marco histórico y legal de la educación Sexual Integral en Colombia

Para la década de 1990 había ya un cierto consenso social y político amplio por parte de los organismos internacionales y los gobiernos regionales en promover la salud sexual y reproductiva, en tanto derechos de mujeres y varones, en asuntos de Estado<sup>3</sup>. Esta determinación se concreta en las normativas de la Constitución política de 1991 a un Plan de Educación Sexual de la Republica de Colombia para:

(...)promover en el individuo, la familia y la sociedad, la formación de actitudes y valores que propendan por: la valoración de la sexualidad, la igualdad social de los géneros, la autonomía, la responsabilidad, la convivencia armónica, la solidaridad y la salud sexual, a través del desarrollo de los diferentes componentes del Plan: capacitación y formación, investigación, institucionalización, comunicación, y servicios, y las estrategias de: planeación, intersectorialidad, coordinación y autonomía, descentralización y participación (1992, p.21).

Este Plan Nacional de Educación Sexual de la República de Colombia, proyectado como Programa presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia (1992) será reglamentado por la Resolución 03353 del 2 de julio de 1993.

---

3 Como marco legislativo internacional, la Constitución Nacional incorporó con la máxima jerarquía leyes y convenciones como la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Convención Americana sobre Derechos Humanos, entre otras, que otorgan la responsabilidad al Estado de proteger ciertos derechos intrínsecos a cada ser humano. La regulación en Colombia, no constituye un hecho aislado, sino que expresa y condensa un conjunto de leyes, normas y compromisos internacionales y nacionales para promover los derechos humanos. También en otros países de América Latina y el Caribe, antes como ahora, establecen Programas Nacionales de Salud Sexual y Procreación Responsable, que en la última década, vienen afianzando el papel del ámbito educativo y sus agentes, desde la formación inicial hasta la superior, para garantizar el respeto y la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

Esta resolución, es emitida por mandato de la Corte Constitucional para que el Ministerio de Educación Nacional, tras una consulta Nacional de expertos en educación sexual, definiera los lineamientos iniciales para el desarrollo de proyectos y programas educativos institucionales de Educación Sexual en el país. La revisión de tal normatividad, su contexto de emergencia y aplicación, todavía vigente, permite contrastar con los actuales requerimientos y orientaciones sobre esta materia. Contraste que permite hacer seguimiento de la evolución de las directrices, desde una definición profiláctica de atención a la ciudadanía en materia de derechos sexuales y reproductivos a una incluyente, diversa y democrática<sup>4</sup>. Con este viraje, se erige en objetivo de la educación y como obligación de los docentes garantizar el respeto y la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, otorgando a la comunidad educativa un rol activo para la promoción y protección de derechos de los niños, niñas y jóvenes. Este objetivo educativo se inscribe dentro de la educación para la ciudadanía que permita promover la igualdad, el respeto a las diferencias de la pluralidad humana, y reducir o eliminar las distintas formas de discriminación, entre ellas la de género. Esta normativa, configura al ámbito educativo, en contexto de formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, lo que tiene que implicar el respeto recíproco entre los/as niños/as y adolescentes, fortalecimiento de la convivencia escolar, la educación para los derechos humanos y la formación para la sexualidad.

Esta atribución del Ministerio de Educación nacional perfila su papel en la formación de ciudadanos sexualmente responsables como gendarme de un Pro-

---

4 La propuesta pedagógica, conceptual y operativa se validó y ajustó entre 2006 y 2007, con el desarrollo del Proyecto Piloto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, en conjunto con UNFPA, en 53 instituciones educativas que reúnen a 235 sedes y centros educativos de 5 regiones del país 30 de septiembre del 2008. Un Equipo Técnico Nacional (ETN) del proyecto se aplica a la realización de acciones coordinadas con los Equipos Técnicos Regionales Intersectoriales (ETRI) constituidos por profesionales de las secretarías de educación y salud, docentes y estudiantes de universidades y representantes de sectores relacionados con la temática en el nivel regional y local. Estos equipos acompañan a cada Establecimiento Educativo en la implementación de su Proyecto pedagógico de Educación para la sexualidad.

grama de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía continúa con alcance distinto al de los programas de salud pública. Esta migración la Ley 115 de febrero 8 de 1994, Ley General de Educación y sus artículos 14: literal e, establece la obligatoriedad de cumplir con “la educación sexual impartida en cada caso de acuerdo con la necesidad psíquica, física y afectiva de los educandos, según su edad” y se ratifica en el derecho reglamentario 1860 de agosto 3 de 1994, que en el artículo 36, plantea que “La enseñanza prevista en el artículo 14 se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos”. Marco normativo complementan las Leyes 1098 de noviembre 8 de 2006 , 1146 del 2007, 1257 del 2008, 1336 de 2009; el Decreto 2968 del 2010, por el cual se crea la Comisión Nacional intersectorial para la Promoción y Garantía de los Derechos Sexuales y Reproductivos, la Resolución 425 de 2008, el CONPES 147 y la Ley 1620 15 Marzo 2013 por la cual se crea el ‘Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar’.

Con toda esta evolución normativa las escuelas y sus agentes escolares demandan para desarrollar los Proyectos Pedagógicos de Educación para la Sexualidad, lineamientos y material educativo y formación de los docentes y administrativos, para el ajuste de las prácticas y procesos de formación para el ejercicio responsable y autónomo de la sexualidad.

En respuesta ministerial se lanza el 30 de septiembre del 2008, el Equipo Técnico Nacional (ETN) del PESCC (Proyecto Pedagógico en Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía) realizando acciones coordinadas con los Equipos Técnicos Regionales Intersectoriales (ETRI) constituidos por profesionales de las secretarías de educación y salud, docentes y estudiantes de universidades y representantes de sectores relacionados con la temática en el nivel regional y local. Estos equipos acompañan a cada Establecimiento Educativo en la implementación de su Proyecto pedagógico de Educación para la sexualidad.

También se crea Mesa de Trabajo conformada por representantes de toda la comunidad educativa (directivos docentes, padres y madres, estudiantes, maestros y maestras y demás integrantes de la comunidad). Esta Mesa se proyecta como espacio de participación de los niños, niñas, jóvenes, padres y madres de familia en los procesos de la institución educativa en lo concerniente al PESCC.

En el presente apartado, se estudian los fundamentos o marco de evaluación que permita delinear un diagnóstico de necesidades curriculares propias de los entornos escolares a estudiar, aplicando una metodología de diseño cualitativo y tipo descriptivo de los elementos y ejes de acción para mejorar la calidad de la formación ofrecida por directivos docentes, maestros, personal administrativo y de servicios, padres de familia a los niños, niñas y adolescentes en materia de sexualidad y afectividad que puedan traducirse en resultados de aprendizaje validados por los sistemas de evaluación del Plan Educativo Institucional.

## Diagnostico Situacional

Las líneas de trabajo del PESCC, para alcanzar su práctica y legitimación son:

- Fortalecimiento de Secretarías de Educación e Instituciones educativas de preescolar, básica y media para el desarrollo de proyectos pedagógicos que promuevan el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos.
- Gestión de conocimiento para generar procesos de construcción, recolección, análisis, retroalimentación de información y conocimiento en los diferentes niveles nacional, regional y local, dirigido a enriquecer y re-construir el marco conceptual y por lo tanto, las formas de operar.

- Movilización y Comunicación para generar procesos de transformación social e institucional alrededor de la educación para la sexualidad y la construcción de ciudadanía.

Ahora bien, la pandemia obligó a migrar de los entornos físicos a los virtuales, sin embargo, las infraestructuras en telecomunicaciones de Colombia no han dado abasto para llegar a toda la población. La situación es tal que no es posible siquiera llegar con conexión a internet en las grandes ciudades a todos los niños, niñas y adolescentes que requieren de estos servicios para su continuidad escolar, mucho menos la posibilidad de la ruralidad en continuar con las estrategias pedagógicas. Si bien el esfuerzo del gobierno central se ha enfocado en la utilización de la señal de la radio y la televisión pública para la difusión de contenidos académicos, los estudios como el que pretendemos hacer se ven minados por la no accesibilidad de los estudiantes, haciendo que para el presente estudio se pase de la población estudiantil a población universitaria de primer semestre y que su paso por la escuela secundaria ha sido del año inmediatamente anterior.

A pesar de los cambios estructurales necesarios para identificar en la población adolescente sus perspectivas de educación sexual, podemos afirmar que una vez realizada las encuestas las líneas de trabajo en formación integral deben tener en cuenta estos aspectos claves:

- Enfoque Autobiográfico: Centrado en la persona, en su historia, en sus experiencias, en su contexto y en el diálogo de saberes.
- Enfoquepreciativo: Acompañar a las personas para que afloren lo mejor que tienen y lo compartan con los demás. “Cómo usted enseña, es lo que usted enseña”. N. Flowers.
- Marco de Derechos Humanos Sexuales y Reproductivos.
- Desarrollo de competencias ciudadanas y científicas.

De manera, que lejos de articular el Programa como una cátedra o asignatura<sup>5</sup> más del plan de estudios, se aspira a trabajar a través de proyectos pedagógicos institucionales como contenido transversal al currículo. La educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía es una responsabilidad compartida que atraviesa todas las áreas e instancias de la institución escolar y toda la comunidad educativa. Las dinámicas y prácticas pedagógicas de todas las asignaturas al igual que las actividades del currículo explícito y el oculto deberán configurarse como excelentes ocasiones para el aprendizaje. Surge la pregunta: ¿cómo evaluar los resultados de ese aprendizaje?

El programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía toma como marco general el desarrollo de competencias científicas y ciudadanas; va más allá del conjunto de conocimientos propios de la temática para desarrollar competencias cognitivas, emocionales y comunicativas que permitan a niños, niñas y jóvenes relacionarse consigo mismo y con los demás. Las competencias ciudadanas brindan herramientas básicas para que cada persona pueda ejercer, respetar y promover los derechos humanos sexuales y reproductivos, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que estos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros.

El sector educativo, sus distintos estamentos, en principio, proyectado como agente de socialización (urbano y rural) de órdenes y de dispositivo de control, vigilancia y desarrollo estatalmente direccionado, esperaba unas Guías o Propuesta Pedagógicas diseñadas desde el MEN para identificar los principios conceptuales o ejes del Programa de educación para la sexualidad {Tal abarca: ser humano, educación, ciudadanía, sexualidad y educación para la sexualidad y la construcción de ciudadanía, los cuales se presentan desde un marco que los vincula con el desarrollo de competencias básicas, en especial, las científicas

5 La Ley 115 de febrero 8 de 1994, Parágrafo Primero del Artículo 14 aclara: “El estudio de estos temas y la formación en tales valores, no exige asignatura específica.

ficas y las ciudadanas, con las que comparte la perspectiva de los derechos humanos}. Igualmente, se planteó una segunda Guía que trabaja las características de los proyectos pedagógicos de educación para la sexualidad y los hilos conductores que articulan los derechos humanos sexuales y reproductivos con los estándares de competencias. Y, una tercera Guía o módulo que define una ruta pedagógica y operativa para que las comunidades educativas puedan desarrollar proyectos de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía.

## De supuestos y necesidades

En ese orden de ideas los estamentos contarían con (I) Guía de promoción de derechos humanos sexuales y reproductivos y prevención, identificación y atención del acoso escolar, (II) Documento de orientaciones de política para la promoción de derechos y la prevención, detección y atención de las violencias en la escuela: Violencia sexual, (III) Documento de orientaciones de política para la promoción de derechos y la prevención, detección y atención de las violencias en la escuela: Violencia basada en el género y violencia contra la mujer y (IV) Ruta para la atención de situaciones de acoso escolar. Estos documentos son el producto del trabajo articulado entre el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar- ICBF, el Ministerio de Salud, el Ministerio de Educación Nacional, la Procuraduría General de la Nación y la Defensoría del Pueblo para atender a los requerimientos de la Sentencia T905 de 2011 frente a situaciones de violencia en la escuela. El Ministerio de Educación Nacional convocó a la comunidad educativa a plantear sus consideraciones para confeccionar el documento que hará parte de la reglamentación de la Ley 1620, ya mencionada. Si bien los intentos de Ministerio no han dado pautas o estrategias para el análisis particular de las instituciones educativas, no encontramos en la plataforma Colombia Aprende, instrucciones que orienten al establecimiento de los indicadores de temáticas propias de la educación sexual en la pandemia, que atiendan las

necesidades particulares de los entornos familiares, sociales, particulares de cada institución, sino que hay una suerte de homogenización de la educación integral para la sexualidad, lo que conlleva a un desarraigo sobre los temas puntuales y limita el campo de acción de la comunidad educativa frente a sus necesidades reales.

Presumimos que las guías construidas con los mayores cuidados se articularían a las dinámicas escolares locales de comprensión y práctica de los valores de la democracia y una ética de mínimos de justicia y que se amolden a la realidad del trabajo en casa, lo que lleva a integrar no sólo al individuo sino también a la familia que se convierte en el eje central de la educación el formando, acompañado por la escuela desde directrices a modo de guías, módulos, recomendaciones o cualquier tipo de trabajo remoto. Pero no ha sido así, esa es la hipótesis de trabajo, de forma que nos proponemos contribuir con una aproximación a los elementos necesarios de una guía que atienda esta demanda y supere las percepciones de imposición desde arriba hacia abajo y tampoco incurra en asignar a los escolares, a los niños o jóvenes decidir que enseñar a los jóvenes sobre lo que como nuevos en el mundo apenas van descubriendo, atribuyéndoles la responsabilidad de hacerse cargo de un mundo dado en heredad, un mundo tecnificado y movido por las redes sociales.

Encontramos que la capacitación en ESI no ha sido suficiente en las escuelas, dejando a la pericia del docente, a su pedagogía y a unos lineamientos escuetos el direccionamiento de este proyecto transversal. Ahora bien, no se trata simplemente, como lo hemos dicho antes, de la elaboración de material didáctico, acorde a las etapas evolutivas y a fin con las realidades sociales, se trata de una filosofía transformadora, construida, pensada, planeada desde el interior de las comunidades y que se amolde a las condiciones dejadas por la pandemia de la Covid 19. Esto implica una verdadera transversalización curricular, adaptar los objetivos de aprendizaje a las prácticas y recursos didácticos de las

propias asignaturas y evaluar los resultados. Realizar actividades educativas esporádicas con intensidad de horas requeridas al año, según lo dictaminen los órganos institucionales, y cuando se presenten casos que lo ameriten, pues aún en la educación a distancia la escuela también juega un rol en la defensa de los derechos de los menores y se debe preocupar por el acompañamiento ya no del estudiante como principal, sino de su sistema, de su entorno. Pero si no tenemos estrategias puntuales para el desarrollo de temáticas integradas a los núcleos temáticos, mucho menos se podrá realizar la evaluación y seguimiento de las competencias a desarrollar durante el período escolar: “la opción de la educación sexual parece estar motivada por el temor de que la comprensión de esas materias pueda conducir a la promiscuidad, por los viejos tabúes contrarios a un dialogo abierto sobre sexo o sencillamente por una actitud de intolerancia” (Kellogg y Stephan, 1989)

## Conclusiones

La necesidad de una educación integral para la sexualidad es la gran conclusión de la investigación. En este sentido se ha circunscrito la presente propuesta de trabajo, la educación psicosexual y psicosocial actual debe estar guiada a volver sobre la humanidad del hombre que se mueve entre la realidad y la realidad virtual, los aprendizajes obtenidos no están respondiendo a una necesidad ética de constituir sociedad. La educación para la sexualidad y la afectividad debe pues, dar un vuelco total atendiendo a las necesidades contemporáneas, la conformación de instituciones preocupadas por la cobertura, la industria y la economía no debe estar desligada de la realidad social y personal, son estos mismos escenarios los que han desnaturalizado al ser humano, haciéndolo casi un autómatas condenándolo a crear cada vez más conflictos sociales como el consumismo, la cultura del use y tire, la cosificación del ser humano, abriendo grandes abismos que es hora de cerrarlos.

En este sentido, debemos recurrir a la pluralidad de fuerzas que existen dentro

de la sociedad, es en esta red de poderes: personales, institucionales, culturales, culturales donde tomaremos las fuentes para desarrollar en los individuos la creación de posibles soluciones a los temas latentes de su entorno teniendo como base la inserción del agente de cambio en el problema vivido para su pronta y favorable transformación. Ahora bien, la labor en la educación sexual no puede quedar supeditada a la escuela debe trascender, pero brindando herramientas pedagógicas para su abordaje usando las tecnologías disponibles. La familia debe ser la primera formadora como institución fundante de la sociedad, especialmente en los temas de sexualidad. Asimismo, los institutos dedicados a las investigaciones deben procurar, luchar por las condiciones mínimas de una sociedad en la que se gesten procesos pedagógicos de intervención. Creemos que la limitante mayor, más allá de la nula aplicación de proyectos particulares en educación sexual integral, se encuentra en los medios de acercamiento y reproducción de iniciativas que ha dejado evidenciar la pandemia. La carencia en el acceso a las nuevas tecnologías, a la interconexión de docentes y estudiantes, muestra la dificultad de plantear una ruta estructurada y pedagógica para la construcción de estos proyectos necesarios en la transformación de las realidades sociales. Obtuvimos algunos datos, nos reunimos con docentes que tenían la accesibilidad, pudimos escuchar la voz de algunos estudiantes de universidad que tienen los medios para interactuar virtualmente, pero se hace necesaria la participación de todos, de lo contrario seguiremos sacando documentos que orienten generalidades sobre la sexualidad y la afectividad desenfocados de las realidades de nuestras comunidades, especialmente de nuestros niños, niñas y adolescentes.

## Referencias

- American College of Pediatricians. (agosto de 2016). *La ideología de género perjudica a los niños*. Obtenido de <https://www.acped.org/the-college-speaks/position-statements/gender-dysphoria-in-children>.
- Bordignon, N. A. (2006). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de investigación* - VOL. 2 No. 2, 56.
- DANE. (2017). *Nacimientos por grupos de edad de la madre, según departamento y municipio de residencia de la madre 2016*. Bogotá: DANE.
- Durán, P. (2014). Reflexiones en torno al valor pedagógico del constructivismo. *Ideas y Valores*, 157.
- Foucault, M. (2012). *Historia de la Sexualidad I: La Voluntad de Saber*. [U. Guinazú], Trad. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1975). *El Malestar en la Cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gomez, M., & Polanía, N. (2008). *Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos: Un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia*. Bogotá: Repositorio Universidad de la Salle.

Jung, C. (1970). *Arquetipos e Inconsciente Colectivo*. Barcelona: Paidós.

MINSALUD. (2016). *análisis de Situación de la Salud Colombia (2016)*. Bogotá: Ministerio de Salud y Promoción Social .

MINEDUCACION. (2020). Aprender Digital. Obtenido de <http://aprendedigitalqa-2012125942.us-east-1.elb.amazonaws.com/aprende-en-casa>

MINEDUCACION. (2020). *Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa*. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/COVID-19/>

OMS. (2017). *Organización Mundial de la Salud*. Obtenido de [http://www.who.int/topics/sexual\\_health/es/](http://www.who.int/topics/sexual_health/es/)

UNESCO. (2014). *Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias*. Santiago: OREALC/UNESCO Santiago.

UNESCO. (2020). *Combatiendo COVID-19 a través de la innovación y transformación digital*. Obtenido de <https://en.unesco.org/covid19/communicationinformationresponse/digitalinnovation>

# ANÁLISIS DEL LIDERAZGO FEMENINO DE LAS ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA EN PERÚ

ANALYSIS OF THE FEMALE LEADERSHIP OF STUDENTS AT A PRIVATE UNIVERSITY IN PERU

José German Salinas Gamboa<sup>1</sup>

## Abstract

The present investigation aims to get to know the feminine leadership in the students of a Private University in the city of Trujillo - Peru. The research is mixed (descriptive - qualitative) of a single variable and for this a survey was applied to 68 students enrolled in the X cycle in that semester, which consists of 10 items; Obtaining as main results that female leadership is not considered in society and the qualities of female leaders is to be sociable, as a general conclusion and based on the results obtained it can be said that Leadership is on a regular basis.

**Keywords:** Leadership, students, university.

## Resumen

La presente investigación tiene como finalidad llegar a conocer el liderazgo femenino en las alumnas de una Universidad Privada en la ciudad de Trujillo -

---

<sup>1</sup> Docente de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote [jsalinasg@uladech.edu.pe](mailto:jsalinasg@uladech.edu.pe)

Perú. La investigación es mixta (descriptivo - cualitativo) de una sola variable y para ello se aplicó una encuesta a 68 alumnas matriculadas en el X ciclo en dicho semestre, el cual consta de 10 ítems; obteniendo como principales resultados que el liderazgo femenino no es considerado en la sociedad y las cualidades de las líderes mujeres es ser sociable, como conclusión general y en base a los resultados obtenidos se puede decir que el Liderazgo es de manera regular.

**Palabras clave:** Liderazgo femenino, estudiantes, Universidad.

## Introducción

En generaciones anteriores, los hombres traían a casa su sueldo y las mujeres quedaban en el hogar cuidando a la familia. Con el paso de los años las proveedoras de dos sueldos son las mujeres, madres solteras en su mayoría que traen el pan a casa son la norma, llamadas “sexo fuerte”.

Muchas mujeres probablemente con perfil de liderazgo tradicional pensaban ir a la universidad a encontrar un marido, el cual exigía un comportamiento masculino con el fin de obtener un lugar en la escala jerárquica. Cabe mencionar que en las organizaciones aun quedan barreras por superar, pero tampoco es una meta imposible de alcanzar: la perseverancia, la continua capacitación y el paso del tiempo la harán posible.

La presencia de las mujeres en puestos de alto nivel y responsabilidad continúa mostrándose minoritario. En algunos sectores de actividad es invisible y/o inexistente por lo que tradicionalmente se definen como propios del género masculino.

En los últimos años importantes avances con respecto a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, mencionan que el principio de igualdad de oportunidades y de no discriminación por razón de sexo resulta sólo un criterio

legal pero no un hecho plenamente conseguido. Entre las posibles razones de la poca presencia femenina en puestos directivos podría ser la menor preparación de las mujeres, dicha explicación queda invalidada si consideramos que, en los últimos años, la población femenina entre 16 y 40 años ha llegado a superar en el nivel de estudios a la población masculina de esas mismas edades (Molero, 2009).

Los estereotipos de género donde la escasa presencia femenina en puestos de liderazgo ha atraído la atención de los investigadores psicosociales, cuyo objetivo fundamental ha sido tratar de identificar los factores que podrían explicar las barreras que dificultan el progreso profesional de las mujeres; Y las diferencias en la forma de liderar de hombres y mujeres el cual podría residir en que las mujeres fueran menos eficaces que los hombres a la hora de ejercer puestos de dirección (Molero, 2009).

Actualmente observamos que muchas alumnas no tienen un don o no nacen con ganas de liderar, ello lo podemos observar porque no forman parte de concurso de investigación, no participan en eventos académicos en nuestra carrera profesional, quizás sea por el poco interés en ser líderes o simplemente porque son muy inmaduras, aunque estudio señalan que las mujeres maduran más rápido que los hombres. Por otro lado, no existen líderes mujeres en la universidad y en la Región La libertad que sirvan de ejemplo y motivación para las alumnas que les permitan seguir sus pasos, solo tenemos líderes mujeres en la política que no son bien vistas muchas veces por la sociedad peruana.

Logrando una satisfacción independientemente de la diferencia entre los caracteres de sus miembros; a su vez que va a permitir formar mujeres profesionales líderes, capaces de enfrentar de manera óptima los nuevos desafíos que impone el medio, ratificando nuestra autonomía como profesionales. Es por ello que mediante el presente trabajo de investigación se quiere determinar cuáles son las razones por las cuales las alumnas no quieren ser líderes, además

este tema resulta interesante por cuanto se han investigado pocos trabajos al respecto en la Región La Libertad.

Para ello planteamos el siguiente problema de Investigación: ¿Cómo es el liderazgo femenino en las estudiantes de una Universidad Privada de Trujillo, en el semestre 2018-2? Asimismo, se justifica porque busca conocer un poco más sobre el liderazgo femenino en estudiantes de una Universidad, asimismo como las características propias de las Mujeres para ejercer el liderazgo al interior de las organizaciones, entendiendo que éstas son su principal fortaleza. (Doña, 2005). Desde el punto de vista práctico se quiere conocer como es el actuar del liderazgo en las alumnas para luego enfocarse y poner en práctica estos tributos o determinar deficiencias que no les permite ser líderes en las organizaciones donde se desempeñen laboralmente. Porque en nuestro país a través de la historia no tenemos o en todo caso tenemos muy pocas lideres mujeres y en especial que sean de carrera Administradoras. Según Morán (2013), profesora del MBA de ESAN comento que, en el Perú, la situación también es crítica. Solo el 21.5% del Parlamento en nuestro país está constituido por el género femenino, ninguna ha llegado a gobernar el país y solo el 15% de las empresas ha llegado a tener a mujeres como presidentas.

Armijos (2016), en sus investigaciones concluye que el 52,40% considera que el aporte de la mujer a la solución de problemas en el sector empresarial es medio, mientras, el 45,51% de las gerentes y gerentes encuestados manifiestan que su aporte es alto y sólo el 2,06% opina que su aporte es bajo, lo cual pensamos que es preocupante. (p. 87-88)

Baitista y Corina (2009), señala que las habilidades más aplicadas por el liderazgo femenino son: desarrollar una red de trabajo efectiva, comunicarse con asertividad y comprender las políticas de la organización; la comunicación por lo tanto juega un papel importante para ser líder (p.62).

Bueno (2015), afirma que las mujeres están conquistando cada vez más el espacio público, su independencia financiera, ejerciendo su derecho a tener voz en las decisiones importantes que afectan a sus vidas, y emergen como nuevos líderes de sus grupos de pertenencia, el espacio de las mujeres como sacerdotisas y líderes de las comunidades religiosas en el Xangô de Recife se encuentra en claro y franco retroceso, según mis observaciones etnográficas, tal y como he intentado mostrar a lo largo de este trabajo, aquí pensamos que es importante el rol y protagonismo que le dan a las mujeres líderes (p. 474).

Caceres, Hinojo y Sachicola (2015), afirma que los aspectos más destacables del perfil del liderazgo se centran en un mayor énfasis de las relaciones interpersonales, búsqueda de un clima adecuado, toma decisiones conjuntamente, etc.; este estudio demuestra que la inteligencia emocional es importante en los líderes sean hombres o mujeres (p.308)

Cárdenas (2016), señala que el liderazgo femenino se fomenta desde el municipio escolar, brigadas de policías escolares, brigadieres de aula y juntas directivas de aula, donde el liderazgo que ejercen las mujeres no es sobresaliente, pues la mayoría, expresan temor y deseos de aprobación de los demás, sobre todo de los varones.

Grupo BID (2015), opina que a presencia de mujeres en los puestos de alta gerencia y directorios en Chile aún es reducida, aunque ha crecido en los últimos años. Dado el reciente fuerte ritmo de crecimiento económico del país y de sus empresas, la diversidad de género y sus potenciales beneficios sobre los resultados de las empresas no se han tenido tanto en cuenta. La entrada de multinacionales y la competencia internacional han colocado dentro de la agenda política y empresarial la diversidad de género, este es uno de los países donde de propicia más en Sudamérica el liderazgo prueba de ello ha tenido una presidenta mujer (p. 28).

Leyva (2007), señala que las políticas del partido y del estado cubano acerca de la importancia del liderazgo femenino contribuyen a la formación y desarrollo de la mujer incorporada a cargos directivos, esto es importante porque muchas líderes se forman en las empresas con la práctica y la experiencia (p.53).

Medina (2013), opina que las mujeres podrían incluir sus especificidades relacionadas con el ámbito privado, completando así una ética de la justicia centrada usualmente demasiado en el ámbito público y por tanto, en el sexo masculino; esto ha demostrado que siempre existían grupos de poder y género en la lucha por el liderazgo (p. 114-115).

Pulido (2014) que es importante compatibilizar el ámbito familiar con el laboral, y necesita de la colaboración del varón para conseguirlo, esto a raíz de que muchos hombres han fracasado como líderes ahora las mujeres tienen más oportunidades (p. 281-282).

Raizoga (2014), señala que la meta es que más mujeres, no sólo dentro de Chile, Argentina y Brasil, pero por todo el mundo, sepan que sí es posible; prueba de ello podemos ver presidentas mujeres en varios países de Latinoamérica en las últimas décadas (p. 63-64).

Tarducci (2005), concluye que una parte importante del movimiento feminista ha estado luchando por una apertura de las instituciones religiosas que permita el ministerio de las mujeres. En nuestro país, solo recientemente algunas denominaciones protestantes como la metodista, la luterana y la bautista, lo han logrado.

Moncayo y Zuluaga (2015) opina que, en el ámbito académico, al igual que el ámbito corporativo, vislumbra una presencia mayoritaria de mujeres en la base de la pirámide organizacional, respecto a los hombres (p.154).

El hecho de que la escasa participación en cargos directivos académicos es

un fenómeno complejo. En tanto que los factores que posibilitan o imposibilitan el acceso a estos cargos contienen una variedad de discriminaciones y estrategias difíciles de evidenciar y categorizar. En varios casos, inclusive, para las mujeres estas situaciones pasan desapercibidas por la invisibilidad social que se les atribuye (p.164). Ambos hacen referencia a 2 autores que también confirman que la exclusión femenina en puestos de mayor jerarquía se ha mantenido bastante rígida si se compara con otros campos laborales; y Correa (2005) que afirma que se evidencia allí una marcada discriminación hacia las mujeres en lo referente a: posibilidades de ascenso, obtención de salarios equivalentes a los de sus pares masculinos y la permanencia en cargos de liderazgo y de poder (p.154).

Erazo, Jiménez y Morales (2017) en su trabajo investigativo con un grupo de veinte mujeres líderes, hicieron una indagación con una encuesta individual que permitiera caracterizarlas tomando las siguientes dimensiones: información general, relaciones afectivas, actividades que gustan desarrollar.

Martínez (2013) en su tesis para obtener el grado académico de Magister en educación con mención en gestión la educación, en la Pontificia universidad católica del Perú, titulada: *el liderazgo transformacional en la gestión educativa de una institución educativa pública en el distrito de Santiago de surco*. Concluyó que el liderazgo transformacional del director en una I.E. Pública es importante porque contribuye en el desarrollo de las potencialidades de los docentes y favorece al vínculo interpersonal con ellos.”

Quesada (2012) afirma que el liderazgo transaccional se relaciona significativamente con el comportamiento organizacional en las instituciones educativas “Ramón Castilla” y “Túpac Amaru” del distrito de Comas, jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa Local 4. Esto significa que el comportamiento organizacional que se da mayoritariamente tiene que ver con el liderazgo transaccional que los directivos asumen regularmente en dichas instituciones educativas.”

**Tabla 1. Nombre de Líderes Mujeres (n = 766)**

Nombre Líder Mujer	Frecuencia	Porcentaje
NN(personas de población general)		153 20,0
Madre teresa de Calcuta		125 16,3
Eva perón		117 15,3
Michelle Bachelet		16 2,1
Margaret thatcher		11 1,4
Hillary Clinton		8 1,0

**Fuente: Lupan y Castro: Liderazgo y Genero: Identificación de prototipos de liderazgo efectivo (2008), universidad de Palermo. Buenos Aires. Argentina**

Los resultados muestran que los sujetos tendieron a identificar como líderes exitosos a personas pertenecientes a población general (NN). La mayor parte de estas personas escogidas estaban relacionadas con el entorno laboral de los participantes como ser jefes, compañeros de trabajo y demás miembros de las organizaciones. También tendieron a identificar a personajes de la política, del mundo empresarial o que se hayan destacado por sus hazañas como líderes revolucionarios. A fin de comparar prototipos de líderes identificado, se agruparon los personajes nombrados por los participantes, distribuyendo sus respuestas en once categorías diferentes. Cada categoría se definió a partir de un análisis de contenido de las respuestas dadas por los sujetos dando lugar a una clasificación que remitía a las diferentes trayectorias de las personas referidas por los participantes (p. 73).

Arcela, Geldres, Hurtado y Torres (2016), afirma que las mujeres ejecutivas muestran una constante búsqueda de capacitación por la competitividad antes mencionada y su capacidad de trabajo, siendo estas dos características primordiales que Inés Temple indica en su estudio (“Fuerza femenina”,2014), como fundamentales para la característica de la mujer ejecutiva top (p. 101).

Coras (2015), opina que pese a grandes logros, la desigualdad de género es todavía uno de los mayores desafíos de nuestro tiempo. Alimentada por una discriminación profundamente arraigada contra mujeres y niñas:

- Es dañina y costosa.
- Interrumpe el progreso económico.
- Menoscaba la paz.
- Limita la calidad del liderazgo.

Su eliminación debe ocupar un lugar prominente entre las metas mundiales y nacionales (p. 33).

Con respecto a la definición de Liderazgo Erazo, Jiménez y López (2014) exploran estas definiciones sobre el liderazgo, se concluye que quien ejerce el rol de líder debe tener cualidades personales especiales para influir en las personas de la comunidad, utilizando para ello estrategias que le permitan influenciar para lograr los objetivos trazados (p.152).

El liderazgo puede ser definido como un proceso natural de influencia que ocurre entre una persona, el líder y sus seguidores. Este proceso de influencia puede ser explicado a partir de determinadas características y conductas del líder, por percepciones y atribuciones por parte de los seguidores y por el contexto en el cual ocurre dicho proceso (Antonakis, Cianciolo y Stenberg, 2004 citado por Lupano y Castro, 2008, p.69).

El Liderazgo femenino proviene del latín feminīnus, el término femenino se refiere a aquello que resulta propio, relativo o perteneciente a las mujeres. Se trata, por lo tanto, de algo o alguien que dispone de las características distintivas de la feminidad. (Pérez y Merino 2009, actualizado 2012).

Contemplo dos acepciones: Como sinónimo de mujer y de todo lo que ella re-

presenta; y como sinónimo del principio original que habita en todos los seres vivos, y por tanto también en hombres y mujeres, como polaridad del principio masculino. Lo femenino es el corazón, es la tierra que sostiene y que permite que lo que está siendo sea y, a la vez, es la belleza y la inmensidad del océano, de todo el mundo emocional y de la vulnerabilidad. A partir de aquí, habiendo visto que el liderazgo es una práctica, un principio relacionado con la acción y, por lo tanto, masculino, podemos empezar a intuir que cuando hablo de “Liderazgo Femenino”, me refiero a la integración de estos dos principios, el masculino y el femenino (Tena, 2016).

Aunque el estereotipo femenino concuerda con aptitudes como visión, capacidad para delegar, escucha y flexibilidad ante el cambio, la imagen de poca credibilidad y capacidad atribuida a las mujeres han limitado su entrada a las posiciones de mayor poder político y económico. Los sociólogos denominan a este fenómeno como el “Techo de Vidrio”.

En perspectiva existen barreras (de “vidrio”), que son tan subliminares (transparentes) como reales (intraspasables) que impiden su movilización vertical. Y en esto radica uno de los principales retos organizacionales para la mujer de hoy día. Esto conlleva a que la mujer deba esmerarse y preocuparse enfáticamente por proyectar confiabilidad, seguridad y trabajar en técnicas para ser aceptadas dentro de los grupos de poder masculinos (Rivas y Gandol, 2005, p. 41).

Históricamente, en la organización universitaria la mujer pasó de estar ausente a convertirse en un elemento esencial; abriendo lugar al denominado fenómeno de “feminización de la educación superior”. Una masificación y diversificación del perfil universitario, donde está, tradicionalmente excluida de la organización, se convierte en protagonista por su mayoritaria participación en la matrícula estudiantil y la docencia. (Moncayo y Zuluaga: p.164)

Hace treinta años era poco probable que las mujeres en Latinoamérica recibieran títulos universitarios o que trabajasen fuera del hogar. Hoy en día, estadísticas de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Foro Económico Mundial indican que las mujeres representan casi el 60% de los graduados con títulos universitarios y el 50% de la fuerza laboral formal. Este es un progreso impresionante. Lo que no ha cambiado es que las posiciones de liderazgo, tanto del sector público como privado, siguen estando dominadas casi exclusivamente por los hombres (Clancy, 2013, p.09).

La revista Especial Directivos (2017) en su artículo 37 *almas en una búsqueda del Liderazgo Femenino*, mencionó que No hay camino fácil dentro de la empresa, pero el de la mujer, por razones históricas sigue aun necesitando un empujoncito, no solo de las Administraciones Públicas sino de sus propias protagonistas. Por ello Sancho (2017), como co-autora del libro 37 *almas en una búsqueda del liderazgo Femenino* coincide junto a otras directivas que en que, en algún momento, fueron las primeras mujeres, entre otros, de un departamento o de un proyecto, especialmente en las áreas técnicas. También comparten el hecho de haberse educado en la diversidad, de enfrentarse a las dificultades con valor, a pérdidas familiares con sensibilidad y a aprender de sus errores. Concluye: “todas nosotras creemos firmemente en que el desarrollo profesional debe pasar necesariamente por el respeto a uno mismo y a sus propios valores, una carrera profesional de éxito, del genuino, sólo merece la pena si está construida sobre la base de los principios y el respeto a uno mismo” (p.10)

Sánchez (2009) citado por Mancayo y Zuluaga (2015), afirma que aunque las nociones más recientes del liderazgo esbozan modelos benévolos respecto a la participación femenina, definiéndolo como un proceso de transformación simbólica más que una transacción formal (es decir “poder con” y no “poder sobre”).

El empoderamiento en la mujer permite que se estimule una participación social activa que le lleva a experimentar un desarrollo positivo de su autoconcepto, en términos de atributos como competencia, madurez emocional, confianza en sí misma, persistencia, empatía y coraje (p.151) (Singer et ál., 2002 citado por Erazo, Jiménez y López ,2013).

Clancy (2013, p.14) señala que durante los últimos cincuenta años, la participación de la mujer en la fuerza laboral ha sido desbordante. Hoy en día a nivel mundial controlan alrededor de US\$20.000 millones en gastos anuales y esta cifra se espera que crezca a US\$28.000 millones para 2016, lo que los economistas están llamando el mercado emergente más grande en la historia del mundo (más grande que China e India combinadas).

Para Erazo, Jiménez y López (2014, pp.153-154) en esta dimensión se explora la percepción que tienen las mujeres de sí mismas y se señalan las cualidades y características que las definen como líderes, con poder de aportar a su comunidad. Al respecto, se encontró que iniciaron su participación comunitaria en la edad adulta, ingresando primero por medio de talleres o capacitaciones, y a partir de la interacción con otras mujeres, fueron conformando asociaciones y vinculándose a su vez a nuevas actividades, no solo ya de carácter de aprendizaje, sino también de labor social.

Lupan y Castro (2008) en su trabajo de investigación, con el fin de responder al segundo objetivo que intenta analizar las características consignadas por los participantes a los prototipos de líderes femeninos, se han podido identificar como respuestas validas un total de 609 para el caso de las respuestas referentes a los líderes femeninos (p.73).

**Tabla 2. Categorías de características asignadas a Líder Mujer**

Categoría	frecuencia	porcentaje
Resultados obtenidos	111	14,5
Consecución de beneficios sociales	84	11,0
Firmeza y superación de obstáculos	59	7,7
Carisma y ascendiente	51	6,7
Honestidad y valores	34	4,4
Logros similares a los hombres	31	4
Consideración de los demás	24	3,1
Capacidad estratégica y de negociación	21	2,7
Entrega, sacrificio y compromiso	21	2,7
Capacidad de conducción	20	2,6
Hazañas y hechos históricos	20	2,6
Inteligencia	20	2,6
Protección	20	2,6
Ejemplo personal	17	2,2
Capacidad de motivar	14	1,8
Constancia y perseverancia	12	1,6
Prestigio y reconocimiento	11	1,4
Visionario	10	1,3
Capacidad de resolver problemas	9	1,2
Capacidad de enseñanza	6	0,8
Claridad en los objetivos	4	0,5
Responsabilidad	4	0,5
Dominancia y poder	2	0,3
Creatividad e innovación	2	0,3
Capacidad de adaptación	2	0,3

Fuente: Lupan y Castro: *Liderazgo y Género: Identificación de prototipos de liderazgo efectivo (2008)*, universidad de Palermo. Buenos Aires. Argentina (p.72)

En referencia a la tabla, con el fin de responder al tercer objetivo que intenta analizar si existen deferencias individuales en las características asignadas según el prototipo sea masculino o femenino, se calculó  $\times 2$  para cada una de las categorías trabajadas.

Para el caso de las líderes mujeres:

- Se hallaron a favor características tales como la consecución de beneficios sociales y la protección y por otro lado, la constancia, firmeza y superación de obstáculos (p.75).

Para el caso de los líderes hombres:

- Se hallaron en su mayor parte características como capacidad de conducción, resultados obtenidos, visionario, haber participado de hazañas y hechos históricos, honestidad y valores.

Alvear (2007, p.77), quien también fue ministra de Justicia, indicó que las mujeres en la política dan mayor prioridad que los hombres a temas relacionados con la familia, la infancia y la tercera edad. Y que, por eso, es importante su participación para lograr una democracia ciudadana.

También resaltó además la necesidad de establecer una democracia paritaria y citó como ejemplo su país, Chile, donde en la designación de los cargos de ministros, viceministros e intendentes hay un 50% de hombres y de mujeres. Señaló que una de las formas de obtener más representación política femenina es implementar la ley de cuotas que ya se aplica en diez países de la región.

Según Alvear citada por Veritas (2007, p.07) clasifica los liderazgos en tres tipos:

- a. Liderazgo coyuntural: surgen por las necesidades sociopolíticas de la región, pero –aclara Alvear— la aprobación que logre esta lideresa no será solo por su experiencia y méritos sino también por imposición de la elite política.
- b. Liderazgo estructural: no privilegia el género y se establece por la monarquía o la legitimación política de la institución que representa. Alvear cita como ejemplo a Margaret Thatcher, cuya estructura discursiva es más bien masculina.
- c. Liderazgo sociocultural: Aquí los roles femeninos superan a los roles políticos. Es decir, prevalecen los valores de la mujer para salvar el declive del sistema político. La ex ministra chilena subraya que

en la conjunción de estos tres modelos en la sociedad está el verdadero liderazgo de la mujer en la política.

Po otro lado, existen seis estilos de liderazgo del Goleman, que son los siguientes:

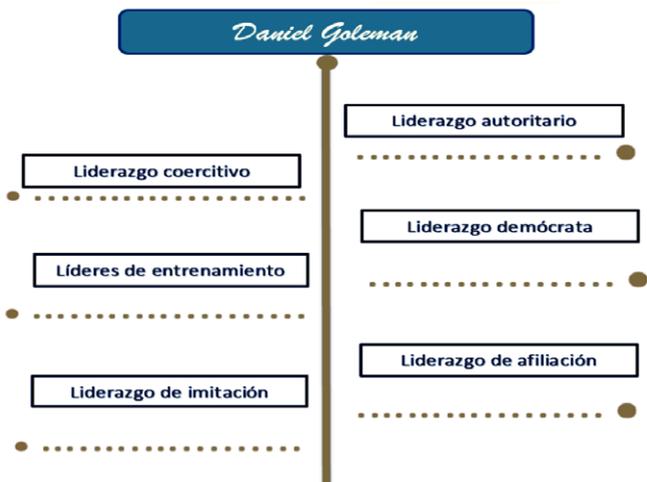


Figura 1. Seis estilos de Liderazgo, Goleman (2015).

Bradich y Portillo (2005, p.26-28) en artículo titulado El Liderazgo Femenino ¿Existe?, dan a conocer las diversas opiniones de tres mujeres con cargo de gerentes:

- “Quizá el hombre considera lo laboral como su prioridad única y absoluta, en cambio la mujer además de esto prioriza sus hijos, el manejo y la organización de su casa. También es cierto que en varias organizaciones los salarios de las mujeres son inferiores a los del hombre que ocupa la misma posición”, relata Cecilia Sicardi, Gerente de Recursos Humanos de Unisys. (p.16).
- “El ser mujer es una limitante en una carrera profesional, sólo por llamarse uno Olga o María ya se encuentra con una buena cantidad

de puertas cerradas antes de golpearlas. Pero también es un desafío para lograr cosas. Tener hijos hace complicada la disponibilidad para viajes y reuniones a horarios fuera de lo convencional, por esto es importante contar con un entorno que nos ayude”, comenta Olga Cavalli, Directora de Proyectos Atlantic Consulting. (p.16)

- “Las limitaciones de las mujeres tienen que ver con los prejuicios de muchos hombres que a veces se sienten inseguros y los utilizan para defenderse. Cuando una mujer toma una posición firme frente a algún tema es una mujer complicada, mientras que si fuera un hombre, sería un hombre de carácter. El desafío es conservar los aspectos femeninos en el poder y no ejercer un poder masculino”, asegura Jorgelina Perantuono, Gerente Financiero de B- Braun Médica Argentina. (p.17)

*Con respecto al techo de Cristal Moncayo y Zuluaga (2015, pp.155-156) hacen referencia a autores que explican su definición:*

- Díez, Terrón y Anguita (2009, p.155) se refieren a la metáfora del “techo de cristal” para explicar el posicionamiento directivo de las mujeres en instituciones educativas; una analogía que expone disímiles obstáculos invisibles, y que limita a las mujeres calificadas a acceder a posiciones de poder dentro de las organizaciones. Las explicaciones tradicionales se han centrado habitualmente en argumentaciones de tipo psicologicista e individual, que atribuyen el que las mujeres no accedan a cargos de dirección: el denominado “miedo al éxito”, las “prioridades vitales” frente a las profesionales, las dificultades que entraña el puesto o el deseo de comodidad de las mujeres y la intranquilidad psicológica que supone, por lo que “las mujeres no quieren complicarse”. Esto es una forma de achacar las dificultades a las propias personas, y convertir a las víctimas en culpables, pues se afirma, en definitiva, que son “ellas las que no quieren”.

- En cambio para Bendl y Schimidt (2010 p.156), exponen que no es únicamente el “techo de cristal” que retiene a las mujeres, sino toda la estructura organizacional: su origen, sus paredes, su almacén y su propio aire. Es decir, para estos autores la metáfora mencionada desconoce al sujeto, y tiene un sentido claramente imperativo. Allí la figura literaria proyecta un entendimiento de la discriminación como una noción estática, que desconoce varios de los desarrollos contemporáneos de barreras internas en la investigación de género y en la práctica organizacional.

Es ese sentido proponen una nueva metáfora denominada “firewall”, que reconoce en la discriminación femenina no solo las estructuras, sino también la democracia, el empoderamiento y la flexibilidad de las nuevas organizaciones. “Firewall” implica más “hacer” que “ser”; y captura la noción de discriminación en un contexto actuado y reproducido que acaba estructuralizado. “Firewall” tiene dos significados: el primero corresponde a anglicismo que denomina las paredes de seguridad utilizadas en caso de incendio para evitar la propagación del fuego en las estructuras, y el segundo tiene una connotación informática que se refiere a un tipo de antivirus que depura la información antes que permitirle acceder al sistema. Por consiguiente, y a diferencia de la metáfora del “techo de cristal”, el “firewall” se asocia más a una acción que permite o deniega el acceso. (p.156)

Según Gilbert Aubert (2012) las mujeres que quieren acceder a puestos de alta dirección, encuentran grandes barreras de entrada como son:

1. Dificultad para conciliar familia y trabajo, ya que las mujeres continúan asumiendo en mayor medida la carga familiar.
2. Patrones masculinos presentes en algunas sociedades y empresas.
3. Sistemas de promoción no siempre basados en la meritocracia.

4. Menor visibilidad de las mujeres en puestos de alta dirección.
5. Inercia, ya que los hombres llegaron antes y las cosas se hacen así.
6. Estereotipos, ya que se sigue pensando que los hombres son más eficaces en la dirección a pesar de que se haya demostrado lo contrario.

Razones por las cuales no se refleja el liderazgo femenino; según Clancy (2013, p.09), profesora de INCAE Business School sostiene que Académicos en los campos de los negocios, la economía, las ciencias sociales y los estudios de género han documentado dos principales razones por las cuales existe tan baja representación de mujeres en la alta dirección.

La principal razón está relacionada con el balance de vida personal y laboral. Hoy en día el modelo dominante en el mundo del trabajo es uno en el que el liderazgo es sinónimo de “macho”: largas jornadas laborales, disponibilidad constante (“estar en la oficina” como un signo de compromiso) y movilidad geográfica total. Este modelo presupone una carrera lineal, en la cual no hay espacio para interrupciones o rechazos a las ofertas de movilidad geográfica.

Este modelo no es particularmente problemático para los hombres, quienes no enfrentan las mismas responsabilidades domésticas y familiares que las mujeres. (Estudios demuestran que el 95% de los hombres en posiciones de liderazgo tienen a una esposa que se encarga del hogar a tiempo completo). Sin embargo, este modelo si es un problema para las mujeres. De acuerdo con recientes (2013) investigaciones realizadas por la Oficina de Estadísticas Laborales del Departamento de Trabajo de los Estados Unidos, los hombres realizan solamente el 29% de las tareas domésticas, mientras que las mujeres realizan el 71% de los quehaceres del hogar y el manejo de la familia (el cuidado de los niños y adultos mayores). (p.09)

Brizuela (2013, p.69), en su opinión respecto a los distintos tipos de Liderazgo entre hombres y mujeres y el consejo que les daría a las mujeres que buscan

avanzar hacia posiciones de liderazgo, señaló que “El liderazgo ejercido por la mujer es mucho más incluyente y participativo, más horizontal y no tan jerárquico, es más dado a la colaboración. Sin embargo, hombres y mujeres tenemos roles complementarios, nunca antagónicos. Creo mucho en esta complementariedad, donde nosotras complementamos la labor de los hombres. Nuestros países necesitan que todos sus ciudadanos contribuyan a su desarrollo sostenible.

Así mismo, Brizuela en su tarea de querer alcanzar objetivos, menciona que “muchas veces convirtiéndonos en la primera mujer en hacerlo, tenemos que romper muchos paradigmas, lo importante es que no debemos perder nuestra esencia femenina. Considero que de los aspectos que más se destacan y valoran las personas ante una líder es su capacidad de escuchar, de dialogar y buscar siempre consenso, de trabajar hombro a hombro con sus colegas, de interesarse por sus ambientes y bienestar. Insto siempre a estar en un continuo aprendizaje y a compartir experiencias y conocimientos, como una forma de continuar aprendiendo y actualizándose.”

Carpitella, en una publicación por Carazo (2013), sostiene que:

“Las perspectivas de hombres y mujeres pueden ser distintas al enfrentarse a un problema, lo que puede añadir valor a nuestros productos y servicios. Por eso queremos incentivar la presencia de mujeres y darles visibilidad”. Así mismo, cuentan con un “Programa de Desarrollo de Liderazgo de la Mujer” que se imparte en colaboración con la Anderson School of Management, de UCLA (EE. UU.). Para ello disponen de un site en la web corporativa que facilita el intercambio de experiencias tanto a nivel local como internacional. “Si tenemos mujeres con talento es una lástima que se pierda en el anonimato porque las mujeres se autolimiten por cualquier razón. Queremos destapar ese talento, darle visibilidad y ofrecerle oportunidades de desarrollo”. (p. 87)

María Eugenia Brizuela de Ávila, conocida como Mayu, es sin duda una gran profesional de éxito que se ha destacado tanto en el sector público, en su cargo de ministra de Relaciones Exteriores de El Salvador, como en el sector privado siendo presidenta del Banco Salvadoreño, lo cual la convirtió en la primera presidenta en la banca privada de dicho país. Cabe resaltar su gran labor social, siendo parte del consejo directivo de PLAN, Junior Achievement y muchas asociaciones como la Fundación para el Desarrollo de la Mujer Salvadoreña y FUSADES. Actualmente se destaca como la directora regional de Sustentabilidad Corporativa de HSBC para América Latina y es directora del Consejo Directivo de INCAE Business School. (INCAE Business Review, 2013, p.67)

Silvia Carpitella citada por Carazo (2013, p.85), es la responsable y directora financiera de Citi Women Network en España e Italia. Citi es una de las principales compañías internacionales de servicios financieros, con más de 200 millones de cuentas de clientes en más de 1.000 ciudades en 160 países; una de las más numerosas, no en vano más de la mitad de la plantilla mundial son mujeres. Los objetivos de esta red son dar visibilidad al talento femenino y ofrecerles oportunidades de desarrollo.

Brizuela (2013, p.67) en su entrevista para INCAE Business Review, mencionó que: “Para las mujeres significa un reto asumir este tipo de responsabilidades, porque no podemos dejar ni por un instante nuestra responsabilidad de ser las mejores madres, esposas, hijas y profesionales. Por ello, lo importante es la complementariedad con quienes nos rodean: mi esposo es el gran apoyo en mi vida. Además, es importante tener espacios propios para nosotras, momentos que nos llenen de energía positiva y buscar tener una disciplina en nuestro diario vivir para poder dedicar calidad de tiempo a nuestras familias. Hoy en día, cada vez más las mujeres buscamos ser integrales, sabiendo balancear nuestra vida personal con nuestra carrera profesional. Reconozco que esto no es fácil, pero con esfuerzo, sabiendo priorizar y con dedicación, es posi-

ble. Al final, nuestra prioridad familiar influye enormemente en la decisión final que perfila nuestro involucramiento laboral. Por eso creo que es fundamental divulgar cada día más el tema de balance familia-trabajo, pues no debemos perder nuestra dedicación a la familia y saber dedicarle la calidad de tiempo que merece. Una vida de éxito inicia con una familia unida, una vida de éxito es el saber balancear nuestras responsabilidades profesionales y de trabajo con nuestra vida familiar. Ese mismo éxito se traduce en nuestros hijos y los que nos rodean.”

### Liderazgo femenino eficiente

Según Majarín (2011, p.64) en su libro *100 claves para un liderazgo femenino eficiente* Andrés Editorial: Formación Alcalá; en este libro se abordan las cuestiones claves sobre la forma de liderar de una mayoría las directivas, según la experiencia, observación y vivencias de la autora. A largo de 100 preguntas se exponen las diferencias en la comunicación, la conversación, el lenguaje utilizado, la toma de decisiones, la manera de negociar, de abordar los conflictos, de tomar decisiones y de sufrir estrés.

## Metodo

El estudio es descriptivo, siendo la población todas las alumnas mujeres matriculadas en el presente semestre académico 2018-2. El muestreo por conveniencia y se tomó a las alumnas matriculadas en dicho semestre académico. Se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento la Guía de entrevista. Se utilizó la estadística descriptiva, para ello se procesó la información utilizando el programa informático Excel, a través de tablas que nos facilitan para presentar los resultados obtenidos.

## Desarrollo

Con respecto a la calificación del liderazgo femenino, nos indican que las personas encuestadas en un 51% les parecen excelente, ello es consecuente

porque muchos líderes varones no están desempeñando bien su función. En cambio las mujeres son bien vistas en la sociedad. Esto es acompañado por Erazo, Jiménez y López (p.151-154) quienes opinan que las mujeres tienen mayor participación en el ámbito social.

*En referencia a la opinión sobre si las mujeres ocuparían cargos de decisión nacional sería para un país mejor* el 74% opina que las mujeres si mejorarían el país al ocupar más cargos en decisión nacional. Por lo que hoy en día se ve en noticias que muchos de los hombres en estos puestos no han hecho mucho por mejorar la situación del país y solo se han dedicado al hurto. Esto se puede comparar con María Eugenia Brizuela Ávila (INCAE Business Review, 2013, p.67) quien se ha destacado en el sector público en Relaciones Exteriores de El Salvador, resaltando su gran labor lo que ha conllevado a asociaciones como la fundación para el Desarrollo de la mujer salvadoreña, y Directora regional de sustentabilidad Corporativa de HSBC para América Latina.

Referente a si las mujeres tienen posibilidades y oportunidades reales al ocupar cargos de primer nivel en las empresas, tuvo como resultado en un 38% en el “ítem a veces”, por lo que aun vivimos en una sociedad machista, donde el hombre es el que gobierna y las mujeres somos las subordinadas, creando barreras para que puedan ascender; esto se compara con la opinión de Diez, Terrón y Anguila (2009, p. 155) a su metáfora Techo de CRISTAL, una analogía que expone disimiles obstáculos invisibles limitando a mujeres calificadas para acceder a posiciones de poder en las organizaciones.

Con respecto a si las mujeres *dirigen las mujeres igual que los hombres o de manera diferente*, los resultados indican que un 66% de la muestra dicen que las mujeres dirigen de manera diferente que los hombres; por lo que las mujeres utilizan un estilo democrático mientras que los hombres se sienten a gusto con un directivo. Lo cual podemos comparar con Brizuela (2013, p.69), en su opinión señalo que “El liderazgo ejercido por la mujer es mucho más incluyente

y participativo, más horizontal y no tan jerárquico, es más dado a la colaboración”.

Con referencia a si el liderazgo femenino es el más considerado en la sociedad, el 71% opinaron que no, ya que no se valora el potencial que puede tener la mujer como líder y por otro lado porque los hombres no aceptan recibir órdenes provenientes de una mujer; esto es comparado (Singer et ál., 2002 citado por Erazo, Jiménez y López ,2013).El empoderamiento en la mujer permite que se estimule una participación social activa que le lleva a experimentar un desarrollo positivo de su auto concepto, en términos de atributos como competencia, madurez emocional, confianza en sí misma, persistencia, empatía y coraje (p.151).

Con respecto a si *podemos acercar esta visión de liderazgo a todas las mujeres*, consideran que podemos acercar esta visión de liderazgo a todas las mujeres, teniendo un 44% que piensan que la igualdad de género sería la mejor opción para romper los estereotipos, involucrando a los hombres en el cuidado de los hijos, y sobre todo educar con igualdad. Acompañado con Majarín (2011, p.64) en su libro *100 claves para un liderazgo femenino eficiente* Andrés Editorial: Formación Alcalá; en este libro se abordan las cuestiones claves sobre la forma de liderar de una mayoría las directivas, según la experiencia, observación y vivencias de la autora.

Con respecto a la opinión la mujer líder piensa en lo que más le importa al grupo que la mujer líder siempre piensa en lo que más le importa al grupo, con un 59%. Podemos observar que la tendencia natural de protección que tiene la mujer con sus hijos y familia, también hace que se involucre más con su gente en su condición profesional. Esto se puede Comparar con Bradich y Portillo (2005, p.26-28) en artículo titulado *El Liderazgo Femenino ¿Existe?*, dan a conocer las diversas opiniones de tres mujeres con cargo de gerentes.

*Referente a si se puede contribuir a promover la participación de liderazgo femenino* un 43% consideran que con iniciativa se puede promover la participación del liderazgo femenino. Siendo una de sus mejores cualidades que tiene la mujer para idear y emprender. Lo cual podemos comparar con Carpitella, en una publicación por Carazo (2013), sostiene que: “Las perspectivas de hombres y mujeres pueden ser distintas al enfrentarse a un problema, lo que puede añadir valor a nuestros productos y servicios. Por eso queremos incentivar la presencia de mujeres y darles visibilidad”.

*Referente a si existen factores que obstaculizan la participación de las mujeres ejecutivas de mayor a menor rango*, se observa que los factores que obstaculizan la participación de las mujeres ejecutivas de mayor a menor rango. Son las labores domésticas teniendo el 53% sin embargo en el último tiempo las mujeres que tienen familia e hijos pueden decir que cuentan con un valor agregado. Comparando con Según Clancy (2013, p.09), en los estudios de género han documentado dos principales razones por las cuales existe tan baja representación de mujeres en la alta dirección. Este modelo no es particularmente problemático para los hombres, quienes no enfrentan las mismas responsabilidades domésticas y familiares que las mujeres. (Estudios demuestran que el 95% de los hombres en posiciones de liderazgo tienen a una esposa que se encarga del hogar a tiempo completo).

*La última pregunta fue sobre la cualidades de una mujer líder*, de las cualidades de una mujer líder, según lo observado un 34% dicen que es el aspecto social lo cual la mujer es más abierta ante la sociedad. Comparado con Erazo, Jiménez y López (2014) exploran estas definiciones sobre el liderazgo, se concluye que quien ejerce el rol de líder debe tener cualidades personales especiales para influir en las personas de la comunidad, utilizando para ello estrategias que le permitan influenciar para lograr los objetivos trazados (p.152).

Para terminar tenemos las siguientes conclusiones: El Liderazgo Femenino en las estudiantes mujeres es Regular por los resultados obtenidos en su gran mayoría. Las características más importantes del liderazgo que tienen las estudiantes son: la motivación, la iniciativa, sociable y capaz de adaptarse al cambio. El estado del Liderazgo femenino en las estudiantes es muy bueno por la mitad de las encuestadas. Las opiniones de las estudiantes con respecto al liderazgo femenino son: las responsabilidades domésticas, la falta de igualdad de género y la falta de oportunidades.

## Referencias

- Alvear, S. (2007). *Franqueza y empatía en el liderazgo femenino*. Revista Veritas. Universidad de San Martín de Porres. Issue 60, p77. 1/5p. (p.07). Recuperado de: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=6dc99bca-99ae-4f00-b591-a2abb635c443%40sessionmgr120&vid=2&hid=115>
- Arcela; Geldres; Hurtado y Torres (2016). *El Liderazgo de la Mujer Ejecutiva en el Sector Construcción de la Región Lima Metropolitana para obtener el Grado de Magíster en Administración Estratégica de Empresas otorgado por la Pontificia Universidad Católica Del Perú*. (Tesis de Maestría). Universidad Católica Del Perú, Lima, Perú. Recuperado de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/7642>
- Armijos, F. (2016). *El Liderazgo Femenino en las Empresas del Cantón Francisco de Orellana, para el año 2015*. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Loja. Ecuador. Recuperado de: <http://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/16256>

Baitista y Corina (2009). *Inteligencia emocional y liderazgo femenino en cargos de dirección en organismos públicos de la Universidad Rafael Beloso Chacín, Venezuela*. Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social. Venezuela Vol. 4, No 7 p.62. Recuperado de: [https://www.redib.org/recursos/Record/oai\\_articulo530765-inteligencia-emocional-liderazgo-femenino-cargos-direccion-organismos-publico4734038.pdf](https://www.redib.org/recursos/Record/oai_articulo530765-inteligencia-emocional-liderazgo-femenino-cargos-direccion-organismos-publico4734038.pdf)

Bendl, R. y Schmidt, A. (2010). *From glass ceilings to firewalls: Different metaphors for describing discrimination Gender, Work and Organization*. Vol. (17), Issue 5, p.156. 25 articles DOI: 10.1111/j.1468-0432.2010.00520.x Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-0432.2010.00520.x/abstract>

Bradich, M.F. y Portillo M.L. (2005). *El Liderazgo Femenino ¿;Existe?!*” Temas de Management, Universidad del CEMA Vol. (3), p.15-19. 5p. Recuperado de: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=170accbd-6a7a-4d93-be75-0a836b38518f%40sessionmgr101&vid=2&hid=115>

Brizuela, M.E. (2013). *Liderazgo femenino ejecutivo: Lecciones aprendidas*. INCAE Business Review. El Salvador. Vol. 2 Issue 9, p66-69. 4p. pp. 67-69. Recuperado de: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=103fa6c7-18e3-45bd-9d42-80e78de44871%40sessionmgr4007>

Bueno, L. (2015). *El ocaso del liderazgo sacerdotal femenino en el Xangô de Recife: la ciudad de las mujeres que no será. Memoria para optar el grado de Doctor.* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/27967/1/T35627.pdf>

Cáceres, M.; Hinojo, M.A. y Sachicola A.(2015): “*Análisis Del Liderazgo Femenino y Poder Académico en el contexto Universitario Español*”. Revista De Educação E Humanidades (Journal Of Education And The Humanities) en la University of Granada. España. vol.(11), p.308 Recuperado de: <file:///C:/Users/biblioteca/Downloads/Art%20ESJ%20DEFpdf.pdf>

Carazo, J.A. (2013). *Citi Women Network, una cantera de talento femenino.*” Capital Humano, N° 280. Vol. 26 Issue 280, pp 85-87. 4p. Recuperado de: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=a8eae1f4-08e0-4e26-a8a2-dc23277102a5%40sessionmgr102&vid=6&hid=115>

Cárdenas, L. K. (2016). *Liderazgo Femenino de estudiantes en una institución educativa.* Universidad San Ignacio de Loyola. Perú. Revista Enfoques Educativos. Vol. 13 (1), pp. 126-127 Recuperado de: [http://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/USIL\\_4d0b-77bbd67f703066259a08b5b280d6](http://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/USIL_4d0b-77bbd67f703066259a08b5b280d6). <http://revistas.uchile.cl/index.php/REE/article/viewFile/44635/46652>

Clancy, S. (2013). *Más mujeres, más rentabilidad*. INCAE Business Review, Vol. (2) Issue 9, p. (09) (11) (14). Recuperado de: <http://web.b.ebsco-host.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=0e7c24e5-eb79-47b2-b561-683feae25751%40sessionmgr104>

Coras, G. (2015). *Liderazgo Femenino y el Desafío en la coyuntura actual*. Asociación de Mujeres Cooperativistas del Perú AMUCOOP. Recuperado de: [www.cacsantarosa.org/web/121728f/liderazgo-femenino.ppt](http://www.cacsantarosa.org/web/121728f/liderazgo-femenino.ppt)

Correa, M. (2005). *La feminización de la educación superior y las implicaciones en el mercado laboral y los centros de decisión política*. (Tesis de pregrado). Universidad Externado de Colombia. Bogotá, Colombia. Recuperado de: [http://mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-92159\\_archivo\\_pdf.pdf](http://mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-92159_archivo_pdf.pdf)

Díez, E.; Terrón, E. y Anguita, R. (2009). *Percepción de las mujeres sobre el 'techo de cristal' en educación*. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, Vol. (23) Issue 1, p. 27-40. 14p. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27418821003.pdf>

Erazo, C.; María I.; Jiménez, R. Maria, y López, M. Carmelina (2014). *Empoderamiento y liderazgo femenino; su papel en la autogestión comunitaria en el corregimiento El Hormiguero*. Universidad Antonio Nariño. Revista Avances en Psicología Latinoamericana, Bogotá, Colombia Vol. 32(1) pp.151-154. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v32n1/v32n1a11.pdf>

Gerardo, C. (2012). Divi: “*Ideas para el éxito*”. Recuperado de: <http://ideasparaexitocom/definicion-de-lider/>

Gilbert, A. (2012). *Tisoc: Liderazgo Femenino*. Recuperado de: <http://www.tisoc.com/el-rincon-del-coach/liderazgo-femenino.php>

Goleman, D. (2015). *Liquidadora de ideas y pensamientos – Blender’s ideas and thoughts by @Rlloria: Sus seis estilos de Liderazgo* Recuperado de: <https://ricardlloria.wordpress.com/2015/09/07/daniel-goleman-sus-seis-estilos-de-liderazgo/>

Grupo BID (2015). *Liderazgo Femenino en el sector privado*. Chile. Recuperado de: [https://sustempo.com/wp-content/uploads/2015/10/BID\\_Chile\\_liderago-femenino-en-sector-privado.pdf](https://sustempo.com/wp-content/uploads/2015/10/BID_Chile_liderago-femenino-en-sector-privado.pdf)

Hormigo, S. (2012). *Enfemenino: Definición de liderazgo femenino*. Disponible en: <http://www.enfemenino.com/feminismo-derechos-igualdad/liderazgo-femenino-d28612.html>

Leyva, J. (2007). *Propuestas de acciones para propiciar la incorporación de la mujer en cargos directivos y potenciar el liderazgo femenino en empresas del sector alimentario en Las Tunas. (Tesis de postgrado)*. Centro Universitario “Vladimir Ilich Lenin”, Las Tunas, Cuba Recuperado de: [http://roa.ult.edu.cu/bitstream/123456789/1911/1/C\\_\\_DOCUME~1\\_ADMINI~1\\_CONFIG~1\\_Temp\\_plugtmp-2\\_plugin-Jorge%2520Yunniel%2520Leyva.pdf](http://roa.ult.edu.cu/bitstream/123456789/1911/1/C__DOCUME~1_ADMINI~1_CONFIG~1_Temp_plugtmp-2_plugin-Jorge%2520Yunniel%2520Leyva.pdf)

Martinez (2013). *El Liderazgo Transformacional en la gestión educativa de i} una institución educativa publica en el distrito de Santiago de Surco*". Lima, Perú p.20

Medina, V. M. (2013). *Liderazgo femenino: un modelo transformacional frente al paradigma de la organización tradicional de Universitat Jaume I y Universitat de València*". (Tesis de Maestría) Castellón, España. p.114-115. Recuperado de: [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/77827/Liderazgo\\_femenino\\_Maria\\_Medina.pdf?sequence=6&isAllowed=y](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/77827/Liderazgo_femenino_Maria_Medina.pdf?sequence=6&isAllowed=y)

Lupan, M. y Castro, A. (2008). *Liderazgo y Genero: Identificación de prototipos de Liderazgo Efectivo*". Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines. Universidad de Palermo. Buenos Aires, Argentina. Vol (5) Issue N°1, pp. (69), 72-73, 6 Charts. Recuperado de: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=e5eb-ca5d-c485-40e7-b90d-e95b2418c397%40sessionmgr4007&vid=1&hid=4109>

Majarin, A. (2011). *100 claves para un liderazgo femenino eficiente*. Gestión Práctica de Riesgos Laborales. Alcala Grupo Editorial. Malaga, España Issue 86, p64-64. 1/3p. 1. Recuperado de: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=d053d478-9abf-4c3f-b820-5815ede-4f160%40sessionmgr102>

Moncayo y Zuluag, D. (2015). *Liderazgo y género: barreras de mujeres directivas en la academia* (p.152 - 164). Pensamiento & Gestión. Issue 39, p142-177. 36p. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/pege/n39/n39a09.pdf> <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=fd28f4d7-cee7-4581-8e73-99c89c730a34%40sessionmgr103>

Pérez, J. y Merino, M. (2009) *Definición femenina*. Publicado: 2009, actualizado el 2012. Recuperado de: <http://definicion.de/femenino/>

Pulido, S. (2014). *Liderazgo y Mujer*. Revista de Educación y Humanidades. Vol. 6 (2014) MARÇO, 273-283 España. Recuperado de: <file:///C:/Users/biblioteca/Downloads/Dialnet-LiderazgoYMujer->

Quesada Susanibar, T. (2012): *El liderazgo transaccional y el comportamiento organizacional en las instituciones educativas públicas “ramón castilla” y “Túpac Amaru” del distrito de comas, de la unidad de gestión educativa local n° 04, provincia y departamento de lima, año 2012*. Lima, Peru. Recuperado de: [http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/3856/Quesada\\_st.pdf?sequence=1](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/3856/Quesada_st.pdf?sequence=1)

Raizoga (2014). *Explorando el liderazgo femenino en América Latina: Lo que podemos aprender de Michelle Bachelet, Cristina Fernández de Kirchner y Dilma Rousseff. (Tesis de grado)*. Claremont Mckenna College. California, EE.UU p. 63-64. Recuperado de: [http://scholarship.claremont.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1939&context=cmc\\_theses](http://scholarship.claremont.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1939&context=cmc_theses)

- Rivas, K. y Gandol I. (2005) Sobre el Liderazgo Femenino y el Enfoque de Género en la Construcción". ) Folletos Gerenciales. Cuba. Vol. 9 Issue 8, pp. 41-43. Recuperado de: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=716d7c31-af72-4f70-8b8f-1cd232108237%40sessionmgr104&vid=1&hid=115>
- Sancho, C. (2017) *37 almas en una: una búsqueda del liderazgo en femenino* (p.10). Especial Directivos. Madrid, España Issue 1703, p10-10. 1p. Recuperado de: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=de2226e6-8c4c-4fd2-b154-776271755145%40sessionmgr4007&vid=6&hid=4209>
- Tarducci, M. (2005) *Solo respondo al llamado de Dios: El precario liderazgo de la pastora pentecostal*. Aibr. Revista De Antropología Iberoamericana, N° 40 ISSN: 1695-9752 pp.15-16. Recuperado de: <file:///C:/Users/Juan/Desktop/ddddddddddd/Dialnet-SoloRespondoAlLlamadoDeDios-1159934.pdf>
- Tena, P. (26 de septiembre del 2016) *¿Qué es el “Liderazgo Femenino”?. [Programa de coaching corporal para mujeres]*. Recuperado de: <http://www.carmetena.com/que-es-el-liderazgo-femenino/>

# RAZONAMIENTO ARGUMENTATIVO: TIPO Y FUNCIÓN EN EL USO DE EVIDENCIA DE ESTUDIANTES DE COLEGIOS PÚBLICOS EN COLOMBIA

ARGUMENTATIVE REASONING: TYPE AND FUNCTIONS IN THE USE OF  
EVIDENCE BY HIGH SCHOOL STUDENTS OF PUBLIC SCHOOLS IN COLOMBIA

Diana Paola Rozo Cortés<sup>1</sup>; Sergio Esteban Cruz<sup>2</sup>; Nancy Lizeth Ramírez<sup>3</sup>

## Abstract

Idiographic research, with an interest in analysing the use given to the evidence in argumentative productions of tenth grade students, who participate in a pedagogical design supported by argumentation as a mediation tool for the development of critical-reflective thinking. Discursive analysis was carried out on 112 argumentative productions of 28 cases chosen by intentional sampling. Examining dialectical aspects of the structure of the argument (type and nature) and pragmatic aspects of the argumentation in use situation (function). The results show that the use of pseudo-evidence is privileged to support the points of view. The use of genuine evidence is progressively included. There is a greater presence of the use of evidence to support one's own point of view and as a resource to weaken the position of others. These findings, in addition to accounting for the sophistication in the use of evidence and the development of argumentative reasoning, also contribute to rethinking the conditions of lear-

1 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia diana.rozo@uptc.edu.co

2 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia sergio.cruz01@uptc.edu.co

3 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia nancylizeth.ramirez@uptc.edu.co

ning environments in which the introduction of pedagogical actions that promote both argumentative production and epistemic vigilance in the construction of academic knowledge, aspects that the literature reports as central competences of the teaching-learning process in formal contexts.

**Keywords:** Argumentative skills, Evidence, Cognitive development, Education

## Resumen

Investigación idiográfica con interés en analizar el uso dado a la evidencia en producciones argumentativas de estudiantes de décimo grado, que participan de un diseño pedagógico sustentado en la argumentación como herramienta de mediación para el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo. Se realizó análisis discursivo a 112 producciones argumentativas de 28 casos escogidos por muestreo intencional. Examinando aspectos dialécticos propios de la estructura del argumento (tipo y naturaleza) y, aspectos pragmáticos de la argumentación en situación de uso (función). Los resultados muestran que, se privilegia el uso de pseudoevidencias para sustentar los puntos de vista. Se incluye progresivamente el uso evidencias genuinas. Existe mayor presencia de uso de evidencia como apoyo al propio punto de vista y como recurso para debilitar la posición de otros. Estos hallazgos además de dar cuenta de la sofisticación en el uso de evidencias y del desarrollo del raciocinio argumentativo, también, contribuyen a repensar las condiciones de los ambientes de aprendizaje en los que se hace cada vez más relevante la introducción de acciones pedagógicas que fomenten tanto la producción argumentativa y la vigilancia epistémica en la construcción del conocimiento académico, aspectos que la literatura reporta como competencias centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos formales.

**Palabras clave:** Competencias argumentativas. Evidencia. Desarrollo Cognitivo. Educación

## Introducción

El razonamiento argumentativo se da al reconocer una oposición entre dos afirmaciones lo cual hace posible un proceso de ponderación de evidencias de apoyo y refutación con cada una de las afirmaciones que conlleva a aumentar la aceptación de una ellas (Kuhn, 1992). En este sentido la naturaleza lingüístico-discursiva propia de la argumentación (Leitão, 2007a) involucra la negociación de perspectivas entre el proponente y oponente que se da por medio de la justificación de un punto de vista. Comprensión que implica entender la argumentación desde una visión dialógica que entiende el psiquismo humano a partir de las prácticas histórico-culturales en las que emerge la cognición y asume una relación indisoluble entre el lenguaje – como signo – y el pensamiento (Bakhtin, 1994; Rogof, 1990; Vygotsky, 2001/1934). Visión que concibe al ser humano en relación con el otro – alteridad –, quien, en intercambio y dominio de los signos presentes en un contexto sociocultural dado, se comprende y constituye a sí mismo, y al contexto de manera interdependiente (Bakhtin, 1982; Salgado y Clegg, 2011). Desde el punto de vista analítico, esta comprensión prioriza la dinámica de las relaciones dialógicas como posibilitadoras de la adquisición y el dominio de los recursos de mediación semiótica (e.g., artefactos, herramientas, signos, etc.).

Argumentar con evidencias, entonces, consiste en generar una serie de afirmaciones con el fin de respaldar y aumentar la probabilidad de un cierto punto de vista sea aceptado como plausible (Leitão, 2007b; van Eemeren y Grootendorst, 1992; Walton, 2005). Entendimiento que implica asumir que la acción de justificar conlleva al uso de evidencias de naturaleza diversa, las cuales cumplen la función de apoyar o rechazar un punto de vista y favorecer la revisión epistémica, crítica y razonable del mismo.

La comprensión dialógica de la argumentación y, por ende, de la evidencia puede entenderse a partir de dos niveles. Un nivel dialéctico, con interés en la estructura del argumento, especialmente, los tipos de evidencia según el nivel de sustento dado a una afirmación (Kuhn, 1991; 1992), y la naturaleza epistémica de la información usada (Besnard y Hunter, 2008). Y un nivel pragmático, con interés en el objetivo perseguido en el diálogo argumentativo (Kuhn, Hemberger, y Khait, 2015), es decir, si buscan aumentar o disminuir la plausibilidad de una afirmación.

Estos niveles han sido estudiados por diversos autores mostrando resultados en cuanto a pragmática de uso dado a la evidencia cuando se construyen argumentos (c.f., Amaral & Leitão, 2019; Hemberger, Kuhn, Matos, & Shi, 2017; Kuhn, 2018) y a la evaluación de evidencias (c.f., Barchfeld & Sodian, 2009; Brown, 2012). Con respecto al uso dado a la evidencia en la construcción de argumentos los autores antes mencionados concluyen que, existen dificultades en contextos naturales relacionadas con la falta de distinción entre, por un lado, las líneas argumentativas y las evidencias usadas como soporte y, por otro lado, entre el fenómeno discutido, sus causas probables y los indicadores de dichas causas, impase que conlleva a la producción de argumentos circulares, o a simples descripciones de un fenómeno o tema de discusión, las cuales no aportan a la plausibilidad de un punto de vista.

En cuanto a la evaluación de las evidencias Brown, (2012) y Barchfeld y Sodian, (2009), concluyen que los estudiantes presentan problemas, especialmente, al considerar factores que contribuyen a mejorar la calidad de las evidencias, y la deficiencia en la comprensión de la relación teoría-evidencia. Adicionalmente, concluyen que, en el razonamiento cotidiano, estos inconvenientes son mayores al ser un razonamiento de tipo intuitivo.

A pesar de que los resultados de la implementación de estrategias pedagógicas basadas en la enseñanza de competencias argumentativas son positivos

(c.f., Amaral & Leitão, 2019; Brown, 2012; Gaviria & Corredor, 2011; Felton & Kuhn, 2001; Hemberger, Kuhn, Matos & Shi, 2017; Kuhn & Udell, 2003; Latorre, 2018; Ramírez, 2012, 2018) y, que existe un esfuerzo importante en materia de políticas internacionales sobre el componente argumentativo en la enseñanza de las ciencias, aún hay divergencias entre investigación, política y práctica (Jiménez-Aleixandre & Erduran, 2007). Evidencia de esto son los resultados obtenidos por los estudiantes colombianos en pruebas nacionales (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES) e internacionales (PISA), que miden el desempeño o aprovechamiento académico, las cuales reportan que los aspectos evaluados no alcanzan los estándares esperados.

Estos hallazgos, muestran la importancia de reforzar el raciocinio argumentativo centrado en el uso y evaluación de evidencias en contextos naturales, lo cual permita capturar las prácticas discursivas en contextos argumentativos reales y cotidianos, sin artificios característicos de algunas investigaciones pre-test/postest que incluyen un alto nivel de control de variables (van Eemeren y Grootendorst, 1992). En este sentido, se hace necesario entender que la ecología propia del contexto en que se desarrolla el discurso contribuye a comprender cómo, de modo progresivo, los participantes adquieren dominio y mayor sofisticación en el uso de competencias argumentativas y, en consecuencia, comprender las ganancias en el desarrollo cognitivo y metacognitivo de sus participantes (Hemberger, Kuhn, Matos & Shi, 2017; Crowell & Kuhn, 2014; Kuhn, Hemberger, & Khait, 2016).

De modo que, este artículo analiza el uso y la función que las evidencias cumplen en el razonamiento argumentativo de adolescentes de grado décimo de colegios públicos colombianos, quienes participaron de un diseño pedagógico fundamentado en la argumentación. Sus resultados permiten entender el uso de evidencias en el raciocinio argumentativo y por ende de la construcción del conocimiento.

## Método

Investigación idiográfica de series de casos (Stott y Ramil, 2014; Yin, 2001) que privilegia el análisis discursivo de las producciones argumentativas de estudiantes en contexto de aula de clase. Los participantes fueron 28 estudiantes de ambos sexos (91.6% femenino, 8.4% masculino) con promedio de edad de 16 años, de grado décimo, pertenecientes a tres instituciones educativas públicas de una ciudad colombiana escogidos por muestreo intencional (Martínez-Salgado, 2012), siguiendo las normas constitucionales y legales sobre protección de datos personales para investigaciones en Psicología en Colombia.

## Procedimiento

La construcción del *corpus* de datos se circunscribe a la revisión de las producciones argumentativas realizadas por los estudiantes durante su participación en un diseño pedagógico basado en argumentación sistemática (Leitão, 2012). Diseño que usa la discusión crítica y fundamentada de controversias científicas y sociocientíficas, con el objetivo de desarrollar el pensamiento reflexivo y la construcción de conocimiento. Este diseño se desarrolla por medio de un ciclo metodológico de cuatro fases: i) familiarización con el tema discutido; ii) preparación para el debate; iii) debate crítico y; iv) cierre y retroalimentación sobre la calidad del proceso argumentativo y sobre el tema discutido (c.f., Leitão, de Chiaro y Cano, 2016).

A través de estas fases, se realizaron dos ciclos de debate partiendo de dos controversias propuestas, en particular, un primer ciclo de debate (D1) relacionado con la legalización del consumo de sustancias psicoactivas y, un segundo ciclo de debate (D2) relacionado con el rearme de grupos al margen de la ley en Colombia. Tomando estos dos ciclos de debate se seleccionan las cuatro situaciones de producción escrita de argumentos objeto de análisis.

1) **Posicionamiento.** Momento que marca el punto de partida, previo a la intervención en argumentación, en él se muestra la posición adoptada por los estudiantes frente a la legalización de las drogas con fines recreativos.

2) **Argumentos y contraargumentos.** Producción de un argumento y un contraargumento sobre el tema de debate posterior a la introducción de algunos contenidos en argumentación y del tema discutido.

3) **Resolución de una situación problema.** Construcción de una carta argumentativa, posicionándose frente a la situación problema (prestar el servicio militar) después de impartir y entrenar en contenidos en argumentación.

4) **Ensayo argumentativo.** Momento final en el que los estudiantes realizan un ensayo sobre 'si es justificado el rearme de los grupos al margen de la ley', con el apoyo de una guía de elaboración y de los investigadores.

## Análisis

Las producciones argumentativas de los estudiantes se analizaron con procedimientos oriundos del análisis del discurso, privilegiando el uso de categorías analíticas de tipo dialéctico y pragmático. Las categorías dialécticas analizaron primero el tipo de evidencia según la propuesta de Kuhn (1991; 1992), y posteriormente, se identificó la naturaleza epistémica de la información, usando la propuesta de Besnard y Hunter (2008). A seguir se describen las categorías usadas.

**Evidencia genuina:** informaciones que se relacionan fuertemente con la línea argumental defendida, hacen referencia a causas posibles del fenómeno discutido.

**Pseudoevidencia:** informaciones orientadas a la descripción de cómo puede ocurrir un fenómeno, su sustento epistémico es más débil e indirecto y parte de un nivel más intuitivo.

**No evidencia:** fundamentos que resultan innecesarios, que no tienen una conexión clara con la línea argumental defendida.

**Información subjetiva:** afirmaciones que provienen de creencias, ideologías y experiencias personales o de un grupo específico de personas, por lo que son difícilmente verificables.

**Información objetiva:** afirmaciones que pueden ser observadas, medidas o corroboradas. Cuentan con alto grado de aceptación y legitimidad.

**Información hipotética:** información dudosa que pretende ser predictiva, su veracidad puede ser difícil de corroborar de forma inmediata o futura.

A nivel pragmático, o de función de la evidencia en el contexto argumentativo, se categoriza según la dirección y la finalidad de las evidencias Kuhn, Hemberger y Khait (2015). Así, según la dirección hacia la que se dirigen las evidencias - hacia el propio posicionamiento o hacia el posicionamiento del oponente - y según la finalidad de la evidencia (apoyo o debilitamiento), se obtienen cuatro categorías de funciones posibles: apoyar el propio posicionamiento (P+), debilitar el posicionamiento del oponente (O-), apoyar el posicionamiento del oponente (O+) y debilitar al propio posicionamiento (O-).

## Resultados

Los resultados que aquí se presentan muestran las frecuencias de uso de las categorías dialécticas y pragmáticas adoptadas para este estudio. Se muestran los resultados relacionados con el tipo de evidencia y la naturaleza epistémica

de la información usada en la argumentación. Seguimiento de la función (dirección y finalidad) dada a la evidencia.

Al identificar el tipo de evidencia que usan los estudiantes al construir argumentos, en la Tabla 1 se observa, a nivel general, un mayor uso de pseudoevidencias (P = 63.5 %) sobre las evidencias genuinas (P = 29.5%) seguidas por las no evidencias (P = 6.9 %). Preferencia que se mantiene durante los dos ciclos de debate.

Tabla 1 Frecuencias de uso de categorías dialécticas

		D <sub>1</sub>		D <sub>2</sub>		P Total
		P M <sub>1</sub>	P M <sub>2</sub>	P M <sub>3</sub>	P M <sub>4</sub>	
Tipo de evidencia	No evidencia	8.6	13.8	1.0	4.3	6.9
	Pseudo evidencia	58.6	48.6	83.5	63.2	63.5
	Genuina	32.8	37.6	15.5	32.4	29.5
Naturaleza epistémica de la información	Subjetiva	56.1	43.0	90.9	57.0	61.7
	Objetiva	32.5	45.8	2.0	26.3	26.6
	Hipotética	11.4	11.2	7.1	16.7	11.6

Nota: Elaboración propia

Asimismo, se privilegió el uso de información de naturaleza subjetiva (P = 61.7%) sobre la objetiva e hipotética. En este aspecto la información disponible en el contexto inmediato y el tipo de tarea en cada momento pudieron influir en su frecuencia de uso. Esto es especialmente visible en el M3, en el cual gran parte de la información disponible fue subjetiva (P = 90.9%), aspecto contextual que explica su tendencia de uso en la construcción de líneas argumentales por parte de los estudiantes. Mientras que, en el M4 se dispuso más información objetiva que posiblemente, incentive su incorporación (P = 26.3%) a las líneas argumentales.

En cuanto a la función otorgada a la evidencia se observa una preferencia en dirigir las evidencias hacia el propio punto de vista, tanto para fortalecerlo (P = 90.41%), como para debilitarlo (P = 5.92%), usando sólo una pequeña porción de las evidencias presentadas hacia el punto de vista del oponente (P = 3.67%) como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2 Frecuencias de uso de categorías pragmáticas

		D <sub>1</sub>		D <sub>2</sub>		P Total
		P M <sub>1</sub>	P M <sub>2</sub>	P M <sub>3</sub>	P M <sub>4</sub>	
<b>Función</b>	<b>P+</b>	90.4	81.6	99.0	90.7	90.41
	<b>O+</b>	3.8	3.4	1.0	0.4	2.19
	<b>O-</b>	1.9	2.3	0.0	1.7	1.48
	<b>P-</b>	3.8	12.6	0.0	7.2	5.92

Nota: Elaboración propia

## Discusión y Conclusiones

Al igual que el estudio de Glassner, Weinstock y Neuman (2005) se observa uso indiscriminado de explicaciones (no evidencia), es decir, uso equivocado de las explicaciones con el objetivo de apoyar las líneas argumentales dentro de las producciones argumentativas. Resultado que puede ser comprendido por el desacoplamiento cognitivo, o la dificultad para articular o relacionar la línea argumental defendida con las evidencias utilizadas con ese propósito (Kuhn (1991)).

Asimismo, se encuentra un uso predominante de pseudo evidencias, que coincide con los resultados obtenidos por Kuhn (1991; 1992), quien en sus estudios encuentra que menos de la mitad de los participantes es capaz de utilizar evidencias genuinas, dado que estas requieren de una mayor comprensión del fenómeno discutido y una mayor vigilancia epistémica que las pseudo evidencias.

En cuanto a la naturaleza de la información, se encuentra un claro predominio de la información de naturaleza subjetiva y una progresiva inclusión de otras fuentes de información. Las posibles explicaciones están asociadas con los procesos de mediación presentes en el contexto del aula de clase (Macedo,

Ramírez y Leitão, 2019); las expectativas del estudiante de obtener una mejor calificación si utiliza la información que da el profesor y la falta de interés por buscar nueva información, o corroborar la que ya posee (Mayweg-Paus y Macagno, 2016). Otra posible explicación, es la cantidad de información de la que disponen que conlleva a justificar su posicionamiento utilizando información muchas veces intuitiva o de sentido común, ya que se desconoce el peso probatorio de otros tipos de información, como la objetiva (Kuhn, 1991; Cano, Castelló & Leitão, 2019).

A nivel pragmático, se encuentra que los estudiantes utilizan preferentemente evidencias dirigidas a su propio posicionamiento dada la dificultad para considerar a una contraparte. Es bastante habitual que se utilicen evidencias hacia su propio posicionamiento (Hemberger et al, 2017), lo que impide considerar puntos de vista divergentes, lo que conlleva a ciertos sesgos atencionales de desconsiderar o ignorar, consciente o inconscientemente información contradictoria con su pensamiento (Villarroel, Felton y García-Mila, 2016).

Adicionalmente, la naturaleza socio científica de las temáticas discutidas hace que los estudiantes perciban éstas temáticas más cercanas a su contexto, y, por tanto, que estén cargados de valores, emociones e ideologías, lo que dificulta ejercer vigilancia epistémica sobre ellos (Ramírez, 2018). Al respecto, Kuhn (1991) y Leitão (2007b) refieren que esta dificultad puede deberse a una menor flexibilidad cognitiva, pues cuando no se ofrece evidencia que pueda falsificar su propio argumento, indica que no se revisa su propio pensamiento, y, en consecuencia, puede ser más resistente al cambio.

Finalmente, el uso de evidencias ocupa un papel central en la argumentación, ya que al construir y evaluar evidencias se revisa la plausibilidad de las afirmaciones y se cuestionan las creencias lo cual un indicador del desarrollo del raciocinio argumentativo (Leitão, 2007a). Adicionalmente, se convierte en una herramienta pedagógica a través de la cual se puede llegar a ejercer vigilancia

epistémica de las concepciones previas sobre temas científicos y socio-científicos disminuyendo los posibles sesgos que conducen a la polarización y, en consecuencia, promoviendo procesos de participación política eficaz (Barchfeld y Sodian, 2009, Fuentes, 2011; Hemberger et al, 2017).

## Referencias

- Amaral, S. R., y Leitão, S. (2019). Estratégias argumentativas de universitários participantes de três diferentes práticas pedagógicas. *Entrepalavras*, 9(1), 36-57.
- Bakhtin, M. (1994). The problem of the text in Linguistics, Philology, and the Human Sciences: An experiment in philosophical analysis. En C. Emerson, y M. Holquist, *Speech genres and other late essays* (págs. 103-131). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.
- Barchfeld, P., y Sodian, B. (2009). Differentiating Theories from Evidence: The Development of Argument Evaluation Abilities in Adolescence and Early Adulthood. *Informal Logic*, 29(4), 396-416.
- Besnard, P., & Hunter, A. (2008). *Elements of argumentation* (Vol. 47). Cambridge: MIT press.
- Brown, S. (2012). What Constitutes Valid Evidence? An Investigation of Criteria Used by Undergraduate Students to Evaluate the Validity of Research. *Transformative Dialogues*. *Teaching y Learning Journal* 6(2), 1-13.

Cano Ortiz, M., Castelló, M., y Leitão, S. (2019). El impacto de los objetivos de aprendizaje en el discurso argumentativo: estrategias, secuencias y patrones de interacción. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vol. 17, Núm 48 (2019).

Crowell, A., y Kuhn, D. (2014). Developing dialogic argumentation skills: A 3-year intervention study. *Journal of Cognition and Development*, 15(2), 363-381.

Felton, M., y Kuhn, D. (2001). The Development of Argumentive Discourse Skill. *Discourse Processes*, 32(2-3), 135-153.

Gaviria, C., & Corredor. (2011). Coordinación de Evidencias, Explicaciones, Objetivos en la Argumentación. *Revista Colombiana de Psicología*, 21(1), 43-56.

Glassner, A., Weinstock, M., y Neuman, Y. (2005). Pupils' evaluation and generation of evidence and explanation in argumentation. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 105- 118.

Hemberger, L., Kuhn, D., Matos, F., y Shi, Y. (2017). A dialogic path to evidence-based argumentive writing. *Journal of the Learning Sciences* 26(4), 575-607.

Jiménez-Aleixandre, M. P., & Erduran, S. (2007). Argumentation in science education: An overview. *In Argumentation in science education*, (pp. 3-27). Springer, Dordrecht.

- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge, U: Cambridge University Press.
- Kuhn, D. (1992). Thinking as Argument. *Harvard Educational Review*, 62(2), 155-178.
- Kuhn, D. (2018). A role for reasoning in a dialogic approach to critical thinking. *Topoi*, 37(1), 121-128.
- Kuhn, D., Hemberger, L., y Khait, V. (2015). Tracing the Development of Argumentative Writing in a Discourse-Rich Context. *Written Communication* 33, 1–30.
- Kuhn, D., Hemberger, L., y Khait, V. (2016). Dialogic argumentation as a bridge to argumentative thinking and writing / La argumentación dialógica como puente para el pensamiento y la escritura argumentativa. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 25-48.
- Kuhn, D., & Udell, W. (2003). The Development of Argument Skills. *Child Development* 74(5), 1245-1260.
- Latorre, D. (2018). Avaliação de argumentos no ensino superior: transferência de habilidades da sala de aula a situações extracurriculares. Tesis (Doctorado en Psicología Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Leitão, S. (2007a). La dimensión epistémica de la argumentación. *Ciencias de la mente: Aproximaciones desde Latinoamérica*, 5-32

Leitão, S. (2007b). Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 20(3), 454-462.

Leitão, S. (2012). O trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem: um desafio persistente. *Uni-pluriversidad*, 12(3), 23-37.

Leitão, S., de Chiario, S., & Cano, M. (2016). El debate crítico. Un recurso de construcción del conocimiento en el aula. *Didáctica de la lengua y la escritura*, 26-33.

de Macêdo, G., Ramírez Roncancio, N., & Leitão, S. (2020). The role of semiotic regulators in the construction and execution of an argumentative instructional design. *Cogency*, 11(1- 2).

Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619.

Mayweg-Paus, E., y Macagno, F. (2016). How Dialogic Settings Influence Evidence Use in Adolescent Students. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30(2-3), 121-132.

Ramírez, N. (2012). Desenvolvimento do pensamento reflexivo: avaliação da qualidade da argumentação em situação de debate crítico. *Disertación (Maestría en Psicología Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.*

- Ramírez, N. (2018). Efeito do debate crítico na redução da polarização do discurso argumentativo em sala de aula. Tesis (Doctorado en Psicología Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. New York, NY: Oxford University Press.
- Salgado, J., y Clegg, J. W. (2011). Dialogism and the psyche: Bakhtin and contemporary psychology. *Culture y Psychology*, 17(4), 421-440.
- Stott, L., y Ramil, X. (2014). Metodología para el desarrollo de estudios de caso. Madrid: Centro de Innovación en Tecnología para el Desarrollo Humano – itdUPM.
- van Eemeren, F. H., y Grootendorst, R. (1992). Argumentación, comunicación y falacias: Una perspectiva pragma-dialéctica. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Villarroel, C., Felton, M., y Garcia-Mila, M. (2016). Arguing against confirmation bias: The effect of argumentative discourse goals on the use of disconfirming evidence in written argument. *International Journal of Educational Research* 1668, 1-13.
- Vygotsky, L. S. (2001). Pensamiento y Lenguaje (1934). Obras Escogidas. Madrid: Visor.
- Walton, D. (2005). Fundamentals of critical argumentation. Cambridge University Press.

Yin, R. (2001). Estudo de caso. Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman.

## UNA VISIÓN INNOVADORA DEL QUE HACER DE LAS UNIVERSIDADES CON MIRAS A SER EMPRESAS ALTAMENTE RENTABLES

AN INNOVATIVE VISION OF WHAT TO DO WITH UNIVERSITIES WITH A VIEW TO BE HIGHLY PROFITABLE COMPANIES

Victoria Blanquised Rivera<sup>1</sup>; Laura Elena Zapata Jiménez<sup>2</sup>

### Abstract

In Colombia, universities are organizations created to manage and generate scientific knowledge of a critical and reflexive nature, which is done in compliance with Law 30 of 1992, based on three substantive functions (teaching, research and extension) on which the *raison d'être* of higher education institutions (IES) is focused. However, this does not allow them to generate sufficient financial resources to guarantee their permanence and growth in the business market, This implies that they develop internal diversification strategies by taking advantage of the substantive functions of research and extension, proposing and offering solutions to the problems of the companies, with the offer of products and services based on scientific knowledge and strengthening the relationship between society-business-university-state and facilitating the insertion of their students into the working world, but accompanied by the research

---

1 Magister en Administración y Especialista en Gerencia de Gestión Humana, docente del programa de Administración de Empresas de la Universidad Católica Luis Amigó. victoria.blanquisedri@amigo.edu.co

2 Magister en Administración y Especialista en Mercadeo Gerencial, docente del programa de Administración de Empresas de la Universidad Católica Luis Amigó. laura.zapataji@amigo.edu.co

teachers assigned to the groups and lines established by the IES. From the aspects mentioned above, it is necessary to think about the creation of a strategic management unit that allows the articulation of research applied to the business and organizational field, as an instrument of continuous improvement and response to changes generated by the environment in terms of demands and requirements of different audiences

**Keywords:** Strategic Units, Diversification, Extension, Research, Knowledge Management

## Resumen

En Colombia las Universidades son organizaciones creadas para gestionar y generar conocimiento científico de carácter crítico y reflexivo, lo cual lo hace en cumplimiento de la ley 30 de 1992, a partir de 3 funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión) en las que se focaliza la razón de ser de las instituciones de educación superior (IES), sin embargo, esto en algunos momentos no permite que ellas generen suficientes recursos financieros que le garanticen su permanencia y crecimiento en el mercado empresarial, lo que implica, que desarrollen estrategias de diversificación interna a través de aprovechar las funciones sustantivas de investigación y extensión, proponiendo y brindándole soluciones a las problemáticas de las empresas, con la oferta de productos y servicios abalados desde el conocimiento científico y estrechando la relación sociedad- empresa-universidad-estado y facilitando, la inserción de sus estudiantes al mundo laboral, pero acompañados de los docentes investigadores adscritos a los grupos y líneas establecidos por las IES. A partir de los aspectos planteados anteriormente, se hace necesario pensar en la creación de una unidad de gestión estratégica que permita articular la investigación aplicada al campo empresarial y organizativo, como instrumento de mejora continua y respuesta a los cambios que genera el entorno en cuanto a las exigencias y requerimientos de los diferentes públicos

**Palabras claves:** Unidades Estratégicas, Diversificación, Extensión, Investigación, Gestión del Conocimiento

## Introducción

La Universidad es una organización creada para gestionar y generar conocimiento científico de carácter crítico y reflexivo, lo cual lo hace en cumplimiento de la ley 30 de 1992 a partir de 3 funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión) en las que se focaliza la razón de ser de las instituciones de educación superior en Colombia, la universidad para su operación cuenta con una estructura administrativa, financiera, tecnológica y logística, que le permite materializar su razón de ser de manera eficiente y eficaz.

El enfoque utilizado fue el cualitativo, para poder así conocer y comprender a profundidad las necesidades de las empresas, en cuanto a las exigencias de los diferentes públicos y así determinar e identificar en qué áreas los grupos de investigación y sus diferentes líneas pueden orientar y apoyar su gestión, desarrollo y toma de decisiones. El sujeto de estudio al cual se le aplicó la técnica de recolección de información pertenece a diferentes sectores, industrias y empresas, en los ámbitos públicos y privados, la recolección de la información se realizó a través de una entrevista a profundidad con formato semiestructurado y soportado por la observación activa y pasiva, lo cual dependía de las circunstancias generadas alrededor del proceso.

Crear la unidad estratégica de negocio (UEN) adscrita a las vicerrectorías de investigación o a las unidades de extensión estarán orientadas a la prestación de servicios integrales a organizaciones públicas y privadas de las ciudades y establecer los requerimientos administrativos, logísticos, legales y financieros para el funcionamiento de esta unidad, permitiendo a las instituciones de educación superior operan en unas lógicas competitivas que las obliga a no que-

darse únicamente en la generación y transmisión de conocimiento, sino que, por el contrario, las orientan a desarrollar procesos de diversificación que les permita participar de manera oportuna y eficiente en actividades económicas, sociales, políticas y tecnológicas, con las cuales se les da respuestas a las necesidades del individuo como tal o de la comunidad en general, pensándose a la empresa como una comunidad con objetivos específicos, que en su día a día requiere ser apalancadas por entidades de educación superior, en la búsqueda de la solución a sus problemáticas.

## Método

La presente investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo para conocer y comprender a profundidad las necesidades de las empresas (grandes, medianas y pequeñas) en cuanto a las exigencias de los diferentes públicos y poder así, identificar en qué áreas los grupos de investigación y sus diferentes líneas pueden apoyar y orientar la gestión, desarrollo y toma de decisiones. El objeto de estudio, a los que se les aplicó las técnicas de recolección de información pertenece a diferentes sectores, industrias y empresas, en los ámbitos, público y privado. Para la recolección de la información se realizó una entrevista a profundidad con un formato semiestructurado, soportado por la observación activa o pasiva la cual dependió de las circunstancias generadas alrededor del proceso.

## Desarrollo

La propuesta de una visión innovadora del que hacer de las universidades con miras a ser empresas altamente rentables, nace a partir de la necesidad de generar ingresos económicos que contribuyan al fortalecimiento de las Instituciones, en relación a la gestión de su objeto misional en términos de la difusión y aportación de la investigación aplicada a instituciones públicas y privadas que lo requieran.

La iniciativa está orientada a la creación de una unidad estratégica de negocios que funcionará a través de la vigilancia tecnológica y la inteligencia competitiva, con lo que se rastreará el entorno para identificar instituciones que demanden servicios especializados, o aquellas en las que se requieran los productos y/o servicios que se generen en los diferentes grupos y líneas de investigación al igual que en los diferentes programas académicos de las instituciones

La propuesta considera la logística necesaria para el funcionamiento óptimo del proyecto, y se apoya en una herramienta diseñada con la cual se puede determinar los costos y gastos, el margen de utilidad y por ende la decisión de participar o no en la misma.

Las Universidades en Colombia son organizaciones creadas para gestionar y generar conocimiento científico de carácter crítico y reflexivo, lo cual lo hace en cumplimiento de la ley 30 de 1992 a partir de 3 funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión) en las que se focaliza la razón de ser de las instituciones de educación superior.

Las universidades para su operación cuentan con una estructura administrativa, financiera, tecnológica y logística, que le permite materializar su razón de ser de manera eficiente y eficaz.

Al ser la Rectoría la cabeza visible y responsable de su direccionamiento estratégico, para la toma de decisiones posee documentos internos entre los que se identifican el Proyecto Educativo Institucional (PEI), plan estratégico, planes de acción, planes operativos, entre otros, los que a su vez, son consecuentes con la política proferida por el gobierno nacional, Ministerio de Educación Nacional (MEN), Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) Colciencias, Consejo Nacional de Acreditación (CNA), entre otros, lo que en la práctica le permite tener una hoja de ruta para avanzar en términos de calidad, impacto, cobertura, para lograr su sostenibilidad en el tiempo.

De manera similar, la vicerrectoría de investigación al estar insertada en la estructura legal y administrativa de las universidades y operando bajo las mismas directrices institucionales, a partir de los aspectos planteados anteriormente se constituye dicha unidad, como una manera de articular la investigación aplicada al campo empresarial y organizativo, con lo que se pretende materializar la estrategia de investigación aplicada y las políticas propias de crecimiento económico.

Crear la unidad estratégica de negocio (UEN) adscrita a las vicerrectorías de investigación o a las unidades de extensión estarán orientadas a la prestación de servicios integrales a organizaciones públicas y privadas de las ciudades y establecer los requerimientos administrativos, logísticos, legales y financieros para el funcionamiento de esta unidad, permitiendo a las instituciones de educación superior operar en unas lógicas competitivas que las obliga a no quedarse únicamente en la generación y transmisión de conocimiento, sino que, por el contrario, las orientan a desarrollar procesos de diversificación que les permita participar de manera oportuna y eficiente en actividades económicas, sociales, políticas y tecnológicas, con las cuales se les da respuestas a las necesidades del individuo como tal o de la comunidad en general, pensándose a la empresa como una comunidad con objetivos específicos que en su día a día requiere ser apalancadas por entidades de educación superior, en la búsqueda de la solución a sus problemáticas.

## Contextualización

Las IES son empresas de conocimiento y desempeñan un papel fundamental en la transformación social de la comunidad, esto debido a que son instituciones que además de estar pensadas para hacer aportes académicos y científicos, tienen la responsabilidad de impactar positivamente a la sociedad, al individuo y por ende al Estado.

Así mismo, las universidades hacen parte de los micros y macros ambientes y, por ende, están alojadas en las dinámicas globales, en donde se presentan y requieren productos y servicios a consecuencias de las demandas de los mercados corporativos. Se infiere por la alta dirección de las Universidades que, en la realidad del mercado, siempre habrá organizaciones públicas y privadas, ONG e las inclusive comunidades, a quienes les son útiles los diferentes conocimientos y servicios que en estas instituciones se generan, en el campo de la investigación aplicada.

Al pensar en diseñar e implementar una unidad estratégica de negocios para las universidades le permite a la vicerrectoría de investigación aprovechar todo el conocimiento nuevo que surge de los grupos de investigación y sus líneas de trabajo, además les permite a los programas identificar aspectos de primer orden para ajustar sus mallas curriculares a partir de las demandas de las empresas y sociedad en general, ingresar al ámbito de la vigilancia empresarial, social y política en relación a las necesidades de servicios que tiene en el entorno organizacional, ofertar los servicios que se generan al interior de las instituciones y priorizar las necesidades de los mismos grupos de investigación, los programas académicos, la unidad de extensión.

Según Suárez Arroyo (2016): “la universidad es uno de los lugares donde en los últimos siglos se ha generado y desarrollado el conocimiento”. El pensar en esta nueva unidad dentro de las universidades posibilita estrechar los lazos entre el estado, la universidad, la empresa y la sociedad en general, con soluciones acordes a cada situación y un estudio pertinente de lo que es vital y tibial para cada unidad y convertirlos en socios estratégicos de conocimiento y generación de soluciones pertinentes a las necesidades del diario vivir y participar en de manera oportuna y efectiva en las convocatorias que periódicamente abren las instituciones públicas y privadas, para plantear soluciones a sus requerimientos.

El poner en vigencia la propuesta de una unidad estratégica de negocios se requiere de la participación de directivos, docentes adscritos a los programas y grupos de investigación, docentes con asignaciones en extensión, al igual, que estudiantes de pregrado y posgrado que sean elegidos o deseen participar en los proyectos y fortalecer las competencias blandas y las tecnológicas de la negociación.

Toda unidad empresarial y específicamente una estratégica de negocios requiere de un esquema administrativo, financiero, legal y logístico, que le permita ofertar los productos y servicios que se desarrollan en su interior, a partir de la generación de nuevo conocimiento o del que sea generado a través del tiempo y se posee, con lo que dará solución a los requerimientos de las empresas e instituciones, al igual que, participar en las convocatorias y licitaciones públicas.

## Generalidades de la propuesta

La unidad estratégica, estará adscrito a la vicerrectoría de investigación, se transversaliza de manera directa con Extensión y Servicios a la Comunidad en lo que respecta a la complementariedad del hacer y con las otras unidades y áreas administrativas de la universidad en aspectos relacionados con el apoyo que requiere el sistema para su funcionamiento.

La unidad estratégica, al ser un sistema de inteligencia y vigilancia empresarial, su objeto misional se fundamenta a partir de constructos teóricos, con lo que expertos y organizaciones especializadas en el tema pretenden definir los conceptos de vigilancia tecnológica e inteligencia competitiva, por lo que es importante considerar algunos, y de esta manera poder determinar cuál es la interpretación que tendrán en el presente estudio.

## Conceptualización de vigilancia tecnológica

Proceso organizado, selectivo y sistemático, para captar información del exterior y de la propia organización sobre ciencia y tecnología, seleccionarla, analizarla, difundirla y comunicarla, para convertirla en conocimiento con el fin de tomar decisiones con menor riesgo y poder anticiparse a los cambios. (UNE 166006:2006<sup>3</sup>)

(Palop, 1999 & Davidson, 2001), citados por (Pérez y Placer, 2011, p.496) plantean que la vigilancia tecnológica hace parte de la inteligencia competitiva como un enfoque de proceso multidisciplinar –información y empresa–, detecta, analiza y difunde información de interés para la estrategia de la organización. Con ello se consigue mejorar la anticipación a los cambios y generar conocimiento para el desarrollo de productos y procesos nuevos o mejorados.

Consiste en la observación y en el análisis del entorno científico, tecnológico y de los impactos económicos presentes y futuros para identificar las amenazas y oportunidades de desarrollo” (Jakobiak, 1992) citado por (Escorsa, 2001, P.4)

Es la observación y el análisis del entorno seguidos por la difusión de las informaciones seleccionadas y analizadas, útiles para la toma de decisiones estratégicas según Jakobiak y Dou citados por Escorsa (2001, p.4).

Permite a la empresa determinar los sectores de donde vendrán las mayores innovaciones tanto para los procesos como para los productos que tienen incidencia en la empresa” (Martinet y Marín, 1995)

---

3 norma UNE 166006:2011. Gestión de la I+D+i. Sistema de vigilancia tecnológica e inteligencia competitiva. Esta norma sustituye a la norma UNE 166006:2006 EX, y tiene por objeto facilitar la implantación de un sistema de vigilancia tecnológica e inteligencia competitiva a través de la observación del entorno de una organización que facilite la toma de decisión

## Conceptualización de inteligencia competitiva

Proceso ético y sistemático de recolección y análisis de información acerca del ambiente de negocios, de los competidores y de la propia organización, y comunicación de su significado e implicaciones destinada a la toma de decisiones. (UNE 166006:201114).

Inteligencia Competitiva es el proceso de obtención, análisis, interpretación y difusión de información de valor estratégico sobre la industria y los competidores, que se transmite a los responsables de la toma de decisiones en el momento oportuno. Gibbons y Prescott citado por Escorsa (2001, p.9).

Es un conjunto de acciones coordinadas de búsqueda, tratamiento (filtrado, clasificación, análisis), distribución, comprensión, explotación y protección de la información obtenida de modo legal, útil para las y los actores económicos de una organización para el desarrollo de sus estrategias individuales y colectivas (ODE).

La vigilancia tecnológica y la inteligencia de mercado son dos ejercicios distintos, pero a su vez, complementarios en el propósito del fortalecimiento de la competitividad de las organizaciones, debido a que el primero, busca revisar su entorno para identificar oportunidades de mercado que le permita apalancar su crecimiento, e inclusive, dicho entrenamiento le puede servir para detectar amenazas que pueden afectar su crecimiento, en la medida que dicha revisión incluye a los competidores del sector.

Por su parte, la inteligencia competitiva aprovecha la información obtenida a través de la vigilancia tecnológica para fortalecer internamente la empresa, con la adopción de estrategias de impacto y la adaptación de la estructura organizativa para sacar el mejor resultado de las situaciones encontradas, según

Cohen citado por Escorsa (2001, p.9): “la vigilancia tiene un papel de detección mientras la inteligencia competitiva tiene por misión el posicionamiento estratégico de la empresa en su entorno” y la inteligencia no es sólo observación, sino una práctica ofensiva y defensiva de la información. Es una herramienta que conecta el saber de la empresa con la acción.

Para el SIVE los conceptos de vigilancia tecnológica y la inteligencia de mercado serán acciones coordinadas complementarias entre sí, de indagación del entorno para la detección de oportunidades orientadas a la prestación de servicios, por lo que se asume la definición que da Palop, en términos de complementariedad de los dos conceptos en la operativización del hacer (Palop, 1999; Davidson, 2001), citados por Pérez y Placer (2011, p.496) plantean que la vigilancia tecnológica hace parte de la inteligencia competitiva como “un enfoque de proceso multidisciplinar –información y empresa–, detecta, analiza y difunde información de interés para la estrategia de la organización. Con ello se consigue mejorar la anticipación a los cambios y generar conocimiento para el desarrollo de productos y procesos nuevos o mejorados.

De esta manera la información obtenida a través del sistema de vigilancia tiene un valor estratégico para la Universidad en relación a los requerimientos de servicios especializados que tienen hoy organizaciones públicas y privadas, lo que le permitirá competir en igualdad de condiciones y mejorar el récord de resultados en eventos licitatorios, en los que históricamente ha participado la institución y a su vez mejorar y fortalecer las ventajas competitivas al impactar positivamente a las organizaciones de su entorno.

## Desarrollo del proyecto

Requerimientos administrativos, logísticos, legales y financieros para el funcionamiento.

La unidad estratégica se fundamenta para su operación en el conocimiento y experticia de los grupos de investigación y en el saber específico de las diferentes facultades y programas académicos de la universidad, con lo que además se busca contribuir al posicionamiento de la marca y al crecimiento de la institución a través del tiempo.

El cómo está estructurado el proyecto se presenta a continuación, evidenciando que la unidad estratégica operará, como elemento central que articulará los diferentes actores para identificar las fortalezas y gestionar la detección de oportunidades en las organizaciones en las que se pueda ofertar los diferentes saberes y experiencia de los grupos de investigación adscritos a la universidad, los programas académicos, los programas de extensión, la responsabilidad social, y el proceso de vigilancia e inteligencia de mercados al igual que los diferentes consultorios que se tienen como apoyo a las comunidades (jurídico, psicológico, contable, administrativo).

La unidad estratégica de negocios está inmersa en la estructura operacional de las universidades y cualquier tipo de empresa por ello deberá tener muy en claro los siguientes aspectos administrativos, logísticos, mercadeo, financiero y legal, para operar de manera eficiente y acorde con la capacidad institucional, las necesidades del mercado y las metas propuestas para su fortalecimiento, permanencia y crecimiento económico.

Los cargos a tener en cuenta son: comité directivo, director, asesores técnicos, asesor jurídico, auxiliar administrativo, personal de base, cada universidad tendrá autonomía para definir el perfil del cargo y elaborar sus respectivos manuales de funciones, procesos y procedimientos.

# Principios Corporativos

## Misión

Vigilar al sector corporativo en el entorno cercano, para la identificación de la demanda de servicios especializados que puedan ser cubiertas por los grupos de investigación de la Universidad, en procura de prestar servicios eficientes y eficaces que satisfagan las necesidades de quienes requieran del servicio.

## Visión

Para el año 2022 el Sistema de Inteligencia y Vigilancia Empresarial habrá consolidado la cultura de la investigación aplicada en los integrantes de los grupos y líneas de investigación, en los programas académicos, programas de extensión y responsabilidad social de la Universidad, con dinámicas interdisciplinarias que complementen saberes y generen proyectos de impacto en el mercado que lo requiera.

## Objetivos corporativos

- Consolidar la investigación aplicada en la Universidad como una manera de potenciar el crecimiento del SIVE.
- Fortalecer la investigación aplicada fundamentada en la interdisciplinariedad entre grupos de investigación
- Capacitar a los grupos y líneas de investigación desde el quehacer de la investigación aplicada, a partir de los énfasis investigativos que se presentan en la universidad.
- Adoptar medidas para fortalecer la investigación en la Universidad y generar las condiciones especiales para su desarrollo

El esquema de base de la unidad estratégica como ente articulador puede estar planteado de la siguiente manera:



## Conclusión

De acuerdo con las nuevas realidades del mundo y por ende de las empresas, es necesario que las universidades se reestructuren como unidades económicas, altamente participativas en la búsqueda de soluciones a las diferentes situaciones que presentan y enfrentan las empresas, a hoy no solo pueden dedicar sus esfuerzos a generar conocimiento a través de sus grupos y líneas de

investigación, sino que esos saberes deben estar direccionadas a ofertar respuestas y soluciones a las múltiples necesidades de los diferentes públicos en los ámbitos empresariales, sociales y del estado, así mismo deben aprovechar la fortaleza de tener personal altamente calificado y cualificado como integrantes de su grupos de trabajo haciendo referencia a los docentes para generar alternativas de crecimiento y participación y brindarles a sus estudiantes la oportunidad de hacer parte de estos procesos y prepáralos para que salgan al mercado laboral con experiencia y experticia en la formulación, aplicación, ejecución, replica y control de los diversos escenarios que se viven en el día a día de las organizaciones y de la sociedad en general.

El diseño, estructuración e implementación de las unidades estratégicas de negocios bajo la designación de SIVE, está permitiendo a las universidades proyectar a través del tiempo su permanencia, crecimiento, fortalecimiento y generación de utilidades ya que es otra forma de sostenerse a través de una diversificación interna la cual optimiza los diferentes recursos existentes, garantiza la generación de conocimiento innovador y acorde con las exigencias del momento y permite que todos sus públicos desarrollen competencias blandas y tecnológicas, además apalanca marca y hace parte de la responsabilidad social de un mejor estar empresarial.

## Referencias:

Ayala, C. M. V. (2010). Financiamiento de la educación superior en Colombia reflexiones para un próximo futuro. *Revista de la educación superior*, 39(156), 89-102. Recuperado en 20 de agosto de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602010000400006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000400006&lng=es&tlng=es).

Bedoya, E., Behaine, B., Severiche, C., Marrugo, Y. & Castro, A. (2017). Redes de conocimiento: Academia, Empresa y Estado. *Espacios* 39(8). Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a18v39n08/18390816.html>

Congreso de Colombia. (1992). Ley 30 de diciembre 28 de 1992. Recuperado: [https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370\\_ley\\_3092.pdf](https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf)

Escorsa, P., Maspons, R., & Llibre, J. (2001). De la vigilancia tecnológica a la inteligencia competitiva. *Financial Times*.

Galeano, M. M. E. (2004). Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada. Medellín: La Carreta.

Gómez, L. E., Fernando, N. D., Aponte, M. G., & Betancourt, B. L. A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Dyna*, 81(184), 158-163.

Kotler, P., Bloom, P., & Hayes, T. (2006). El marketing de servicios profesionales. Editorial Paidós, México.

Maldonado, R. (2016). El método hermenéutico en la investigación cualitativa. Recuperado: <https://www.researchgate.net/publication/301796372>.

Menéndez, A., Anates, E., Alonso, J., & Merino, C. (2002). Inteligencia Económica y Tecnológica. Guía para principiantes y profesionales.

Ministerio de Educación. (2020). Spadies. Recuperado: <https://www.mineduacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/>.

- Niño, R. V. M. (2011). Metodología de la investigación: diseño y ejecución (Primera). Bogotá: Ediciones de la U. Recuperado: <http://site.ebrary.com/id/10559875>.
- Palop, F., & Vicente, J. M. (1999). Vigilancia tecnológica e inteligencia competitiva: su potencial para la empresa española (p. 116). Madrid: Cotec.
- Pérez González, D., & Placer Maruri, E. (2011). Vigilancia tecnológica en pymes industriales del metal: conocimiento, aplicación y medición de sus beneficios.
- Suarez, A. (2016). La universidad, la investigación y la innovación en la sociedad del conocimiento. Recuperado: <http://inqualitas.net/colaboraciones/la-universidad-la-investigacion-y-la-innovacion-en-la-sociedad-del-conocimiento/>
- Tena, J., & Comai, A. (2006). Inteligencia competitiva y vigilancia tecnológica. Experiencias de Implantación en España y Latinoamérica.
- Valencia, V. (2012). Revisión documental en el proceso de investigación. Universidad Tecnológica de Pereira. Bogotá, Colombia.
- Vergara, J. C., Comai, A., & Millán, J. T. (2006). Software para la inteligencia tecnológica de patentes: evaluación de aplicativos informáticos y necesidades de inteligencia tecnológica. Emecom en colaboración con Puzzle, Revista Hispana de la Inteligencia Competitiva.



En la contemporaneidad hemos atendido la llegada de una inalcanzable situación positiva de nuestro presente social, educativo y comunicativo condicionado negativamente por la situación pandémica.

Orientados hacia las necesidades educativas primarias, y guiados por cuestiones de epistemología pedagógica enfocadas hacia nuevos y positivos desafíos, ha sido necesario repensar la educación y las distintas cuestiones sociales, psicológicas y a la vez mecánicas que intentan transformar la realidad en una pobre cuestión de reproducibilidad del aprendizaje, tal como ha sucedido en las experiencias sociales.

Las variables científicas y las orientaciones educativas formuladas en esta obra literaria conjunta, ofrecen profundas reflexiones propias de la teoría y de la praxis como resultado de investigaciones de distintas autoras y autores internacionales.



9 788855 266383