

RLO REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS

ISSN: 2789-0309

ISSN-L: 2789-0309

Vol. 3 Núm

8



EDITADA POR:

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y CAPACITACIÓN PROFESIONAL DEL PACÍFICO

IDICAP
PACIFICO

REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

FONDO EDITORIAL
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y CAPACITACIÓN PROFESIONAL DEL PACÍFICO
IDICAP PACÍFICO

Volumen 3, Número 8, septiembre - diciembre 2023

Esta revista y sus artículos son de acceso abierto distribuido bajo los términos de una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional



REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

Volumen 3, Número 8, septiembre - diciembre 2023

DIRECTOR Y EDITOR

Dr. Vidnay Noel Valero Ancco

Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico - Perú

CONSEJO EDITORIAL

Dra. Katty Maribel Calderon Quino

Universidad Mayor de Santiago de Chile - Chile

Dra. Bethzabe Cotrado Mendoza

Universidad de Granada – España

M.Sc. Franklin Américo Canaza Choque

Universidad Católica de Santa María – Perú

Dr. Silvestre Flores Gamboa

Universidad Autónoma de Sinaloa – México

Dr. Victor Andrés Gáber Bustillos

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo – México

Mg. Anastacio Gustavo Fernández Rodríguez

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo – México

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Nuria Begué Pedrosa

Universidad de Zaragoza – España

Dra. Clarissa Coragem Ballejo

Pontificia Universidad Católica do Río Grande do Sul – Brasil

M.Sc. Jesus Wiliam Huanca Arohuanca

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa – Perú

Mtra. Jocelyn Nicole Díaz Pallauta

Universidad de Granada – España

Dr. Alexis Antonio Lizana Verdugo

Universidad de Granada – España

Dr. Beker Maraza Vilcanqui

Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía – Perú

Dr. Jesus Napoleón Huanca Mamani

Universidad Antonio Ruiz de Montoya – Perú

Dr. Uriel Arpasi Mamani

Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Perú

Dr. Victor Alfredo Paniagua Gallegos

Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios – Perú

M.Sc. Elisa Candida Garavito Checalla

Universidad Nacional del Altiplano – Perú

REVISTA LATINOAMERICANA OGMIOS

La revista científica Revista Latinoamericana Ogmios [RLO], es una publicación cuatrimestral, editada por el Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico [IDICAP - PACÍFICO].

RESERVA DE DERECHOS

Los derechos son reservados y transferidos a RLO del Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico.

POLÍTICA DE ACCESO Y PERIODICIDAD

RLO permite el acceso gratuito al contenido de todos los artículos. La revista publica sus producciones solo en versión electrónica y asume prácticas de código de ética de la investigación, contemplando la conducta responsable en investigación. Las publicaciones se hacen en enero, mayo y setiembre.

DESCARGO DE RESPONSABILIDADES

Los conceptos y demás contenidos en los artículos científicos, incluidos en esta edición, son de responsabilidad exclusiva de los autores y no reflejan, necesariamente, los criterios institucionales.

La reproducción total o parcial de los artículos contenidos en esta revista debe efectuarse citando esta fuente.

CORRESPONDENCIA

Av. La Cultura N° 384
21001 Puno – Perú

ISSN: 2789-0309
ISSN-L: 2789-0309

PUNO – PERÚ

Revista Latinoamericana Ogmios

Volumen 3, Número 8, septiembre - diciembre 2023

Pares evaluadores

- **Mg. Cecilia Sánchez Martínez**
Investigadora Independiente
- **María Nitza Bonne Gali**
Universidad de Oriente Cuba
- **Dra. Ibet Sosa Bautista**
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco
- **Dra. Valeria Paola González Dueñez**
Universidad Autónoma de Nuevo León
- **Dra. Lourdes Teresa Lugo Hernández**
Universidad Autónoma de Sinaloa
- **Dr. Javier Zavala Rayas**
Universidad Autónoma de Zacatecas
- **M.Sc. Yobana Milagros Calsin Chambilla**
Universidad Nacional del Altiplano de Puno
- **Dra. Rosselys Rodríguez**
Universidad de Carabobo
- **Dr. Omar Ismael Ramírez Hernández**
Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo
- **Dra. Daniela Melisa Gambarota**
IIESS UNS-CONICET/Departamento de Geografía y Turismo UNS
- **Mg. Lizzette Selene Fernández Márquez**
Universidad de Nuevo León
- **Mg. Alvaro Enrique Lima Vargas**
Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo
- **Mg. Miryam Pari Orihuela**
Universidad Nacional del Altiplano de Puno
- **Mg. Patricia Fundora Ramirez**
Investigadora Independiente
- **Dr. José Luís Gil Alvarez**
Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodriguez
- **Dra. María Oralia Urías Rivas**
Universidad Autónoma de Sinaloa
- **Mg. Santiago Arturo Moscoso Bernal**
Universidad Católica de Cuenca
- **Dr. Luis Sujatovich Escos**
Universidad Siglo 21
- **Dra. Blanca Carballo Mendivil**
Instituto Tecnológico de Sonora
- **Dr. Jaime Iván Ullauri Ullauri**
Universidad Nacional de Educación
- **Mg. Vianey Palacios Carabali**
Fundacion Universitaria De Popayan
- **Dra. Sandra Jazminne Hernández Parra** }
Escuela Militar de Suboficiales Sargento Inocencio Chinc

Revista Latinoamericana Ogmios
Volumen 3, Número 8, septiembre - diciembre 2023

Pares evaluadores

- **Dra. Sandra Jazminne Hernández Parra**
Escuela Militar de Suboficiales Sargento Inocencio Chinc
- **Dr. César Enrique López Arrillaga**
Universidad Politécnica Territorial de los Valles del Tuy
- **Dra. Eilen Oviedo González**
Universidad Autónoma de Baja California
- **Dra. María Edith Gomez Gamero**
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
- **Dra. Sandra Areli Saldaña Ibarra**
Universidad Veracruzana
- **Dr. Francisco Javier Mejía Ochoa**
Tecnológico Nacional de México, Instituto Tecnológico Superior de Zongolica
- **Mg. Mercedes Margarita Méndez Flores**
Universidad Veracruzana
- **Dr. Guillermo Isaac González Rodríguez**
Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico José Mario Molina Pasquel y Henríquez
- **Dr. Gilberto Enrique Resplandor Barreto**
Universidad Católica Andrés Bello Guayana
- **Dr. Benjamin Velazco Reyes**
Universidad Nacional del Altiplano de Puno
- **Dra. Sonia Medrano Ruiz**
Universidad Autónoma de Zacatecas
- **Mg. Patricia Ferrada Montecinos**
Universidad Adventista de Chile / Universidad de Concepción
- **Dra. Oly Margarita Vicuña**
Consejo Consultivo del Centro Internacional de Estudios Avanzados Sypal

Revista Latinoamericana Ogmios

Volumen 3, Número 8, septiembre - diciembre 2023

Contenido

Pág.

Sección: Artículos originales

Diagnóstico de competencias digitales en estudiantes de mercadotecnia para el aprendizaje de un CRM 1 - 15

Fernando Aarón Pérez Zetina

Karina Vázquez Jiménez

Separación de residuos en el sector hotelero, un caso de estudio en Cancún, Quintana Roo 16 - 42

Ma de Jesus Alonso Heras,

Rosa Isela Fernández Xicotencatl

Sandra Tiempo Vázquez

Espirales de desventajas en las trayectorias de salud-enfermedad en hombres adultos mayores de retorno migratorio 43 - 56

Angélica Rodríguez Abad

María Alejandra Salguero Velázquez

Experiencias de aprendizaje autogestivo en el uso de plataforma Moodle en grupos de tercer grado de bachillerato 57 - 69

Clara Emynick Cervantes

Alma Flor Martínez Soto

Silvestre Flores Gamboa

Realidad Inmersiva: Herramienta educativa para desarrollar el pensamiento computacional 70 - 81

José Fernando Garrido Aragón

Sección: Artículos de revisión

Análisis de los procesos de Acreditación de Institutos Técnicos y Tecnológicos en el Ecuador 1 - 10

Santiago Andrés Otero-Potosi

Estrategias de formación del espíritu emprendedor en adultos mayores jubilados 11 - 24

Banat Karen Mihalache Bernal

Deserción estudiantil en Institutos Superiores Tecnológicos de Ecuador: Una revisión de la literatura 25 - 32

Gualberto Bolívar Núñez Silva

Influencia de la convivencia escolar en las relaciones interpersonales de los docentes 33 - 43

Martha Liliana Vaca Montenegro

Enfoque andragógico para el fortalecimiento de competencias docentes 44 - 54

Kenny Roger Mihalache Bernal

Revista Latinoamericana Ogmios

Volumen 3, Número 8, septiembre - diciembre 2023

Contenido

Pág.

Tendencias sobre competencias Blandas: del Saber Hacer hacia la Formación del Ser 55 - 81
Ibelia Katalina Sarmiento Sarmiento

Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales 82 - 95
Savier Fernando Acosta Faneite

Sección: Ensayos

El fortalecimiento de las competencias científicas: un reto ineludible en Colombia 1 - 9
Karen Molina Ramos

El fomento del pensamiento crítico en la educación rural: una propuesta desde la educomunicación 10 - 23
Alejandro Fidel De Alba Roa
Saul Gonzalo Galindo Cardenas

Deslegitimar la violencia escolar desde una pedagogía del afecto y una pedagogía dialógica 24 - 36
Sandra Milena Nieto Cera
Saul Gonzalo Galindo Cardenas

Espacios Incluyentes: respuesta emocional del docente frente a la demanda interaccional 37 - 46
Steve Fernando Pedraza Vargas
Jisel Magnolia Mazo Cortés
Dolores Vélez Jiménez

2023

Sección
Artículos originales

Diagnóstico de competencias digitales en estudiantes de mercadotecnia para el aprendizaje de un CRM

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.070>

Recibido: 29/marzo/2023

Aceptado: 2/mayo/2023

En línea: 5/junio/2023

Fernando Aarón Pérez Zetina¹<https://orcid.org/0009-0001-2597-6785>Karina Vázquez Jiménez²<https://orcid.org/0009-0003-4138-2447>¹²Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo - México

RESUMEN

El presente artículo se enfocó en la realización de un diagnóstico de competencias digitales en estudiantes de mercadotecnia para el aprendizaje del Customer Relationship Management (CRM) a fin de saber si cuentan o no con estas habilidades. Se aplicó una encuesta a 100 alumnos del sexto semestre del programa de Mercadotecnia y Negocios de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo para conocer el nivel de competencia digital. El instrumento se fundamentó en el Marco de Competencias Digitales para la ciudadanía (DigComp 2.2). Los resultados mostraron que existen áreas de oportunidad en la creación de contenidos digitales, el desarrollo de las estrategias de mercadotecnia y la resolución de problemas. Estos hallazgos sugieren que los estudiantes necesitan mayor preparación en estas áreas para un adecuado manejo del CRM en su futuro desempeño laboral.

Palabras clave: Competencia digital, evaluación diagnóstica, mercadotecnia, Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC).

Diagnosis of digital competences in marketing students for Learning a CRM

Abstract

This article focuses on carrying out a diagnosis of digital skills in marketing students for learning Customer Relationship Management (CRM) in order to know if they have these skills or not. A survey was applied to 100 students of the sixth semester of the Marketing and Business program of the Autonomous University of the State of Quintana Roo to know the level of digital competence. The instrument was based on the Digital Competence Framework for Citizenship (DigComp 2.2). The results showed in the creation of digital content, the development of marketing strategies and problem solving were the categories that showed the lowest results. These findings suggest that students need more preparation in these areas for proper management of CRM in their future job performance.

Keywords: Digital competence, CRM, diagnostic evaluation, marketing, Information Technology and Communications (ITC).

Introducción

La era digital ha transformado la forma en que las empresas interactúan con sus clientes y gestionan sus negocios (Verhoef et al., 2021). En este sentido, el Customer Relationship Management (CRM) se ha convertido en una herramienta fundamental para mejorar la eficiencia, fortalecer las redes sociales con los clientes y crear estrategias de marketing enfocadas en los consumidores (Pérez-Vega et al., 2022).

Para aprovechar los beneficios de un CRM, es necesario contar con habilidades digitales que permitan la adecuada gestión de la información y la interacción con los clientes. Sin embargo, el aprendizaje de estas competencias ocurre, principalmente, en entornos no académicos y por la voluntad de los individuos (González, 2018). Por ese motivo, es necesario que la educación universitaria realice esfuerzos importantes en la formación de estudiantes en competencias digitales para que, de esta manera, puedan operar de manera eficiente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), satisfacer las demandas del mercado laboral y formar parte de la economía digital.

Diferentes investigaciones muestran la necesidad que tienen los centros universitarios en incluir el aprendizaje de herramientas tecnológicas y proponer asignaturas en su malla curricular orientadas a la digitalización (Centeno y Cubo, 2013). En este contexto, es esencial tener en cuenta que nos encontramos en una colectividad dinámica, variada y compleja que se caracteriza por ser una sociedad de conocimiento en donde es necesario seguir aprendiendo y formándose continuamente para identificarse, alcanzar la pertenencia y progresar en el ámbito social (Salazar y Lescano, 2022).

Especialmente, en el área de la mercadotecnia y los negocios, tras el ascenso de la transformación digital y la Industria 4.0 se espera la emergencia de nuevos puestos de trabajo, modelos de negocio disruptivos y la sustitución de vacantes laborales por una nueva tecnología (Castagnoli et al., 2022).

El objetivo de este estudio es analizar el nivel de competencias digitales de estudiantes universitarios y su relación con el aprendizaje de un CRM. Para ello, se llevó a cabo un diagnóstico aplicado a los alumnos del sexto semestre de la carrera de Mercadotecnia y Negocios de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, campus Cancún. De esta manera se identificaron las principales fortalezas de los alumnos y las carencias digitales que presentan para operar de manera eficiente un CRM.

Zhao et al. (2021), definen la competencia digital como un grupo de capacidades para usar la tecnología en la vida cotidiana en diferentes áreas: trabajo, relaciones humanas, participación ciudadana y entretenimiento.

Las competencias digitales son las habilidades necesarias para usar y comprender las tecnologías digitales en la vida personal, profesional, y, de esta manera, participar activa y críticamente en la sociedad del conocimiento. Estas abarcan desde la capacidad para buscar y procesar información pasando por la habilidad de comunicarse y colaborar en línea hasta crear y compartir contenido digital. Son cada vez más importantes en el mundo actual: la tecnología digital se ha convertido en una parte integral de nuestra vida cotidiana y de la mayoría de las industrias y sectores económicos (Glasserman & Manzano, 2016).

En diferentes organizaciones internacionales y países han existido proyectos para describir a las habilidades digitales de la Sociedad de la Información y el Conocimiento. En este proyecto seguimos la propuesta desarrollada por el Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía, DigComp 2.2, (Vuorikari et al., 2022). El DigComp es un marco que desarrolló la Unión Europea para presentar iniciativas, referencias conceptuales, programas de estudio y certificaciones sobre el uso de la digitalización. Surge en el 2013 y según Inamorato et al. (2023), sirve de base para otros marcos de competencia digital desarrollados posteriormente por la Comisión Europea.

El DigComp se compone de 21 competencias agrupadas en cinco dimensiones claves. En su última actualización, el Dig Comp 2.2 (2022), se expresa en la Tabla 1.

Tabla 1
Marco Europeo de Competencias Digitales

Áreas	Competencias
Búsqueda y gestión de información de datos	1. Navegar, buscar y filtrar datos, información y contenidos digitales 2. Evaluar datos, información y contenidos digitales. 3. Gestión de datos, información y contenidos digitales
Comunicación y colaboración	2.1 Interactuar a través de tecnologías digitales 2.2 Compartir a través de tecnologías digitales 2.3 Participación ciudadana a través de tecnologías digitales 2.4 Colaboración a través de tecnologías digitales 2.5 Comportamiento en la red 2.6 Gestión de identidad digital
Creación de contenidos digitales	3.1 Desarrollo de contenidos 3.2 Integración y reelaboración de contenido digital 3.3 Derechos de autor (copyright) y licencias de propiedad intelectual 3.4 Programación
Seguridad	4.1 Protección de dispositivos 4.2 Protección de datos personales y privacidad 4.3 Protección de la salud y el bienestar 4.4 Protección medioambiental
Resolución de problemas	5.1 Resolución de problemas técnicos 5.2 Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas 5.2 Uso creativo de la tecnología digital 5.4 Identificar lagunas en las competencias digitales

Nota: Vuorikari et al, (2022).

La orientación del DigComp es en el área de la participación civil y ciudadana. Sin embargo, el marco ha logrado ser un referente para utilizarse en la educación en sus diferentes áreas.

Ocaña-Fernández et al. (2020) afirman que para evaluar el nivel de las competencias digitales se han realizado diferentes investigaciones, principalmente, los trabajos se han enfocado en las competencias que los docentes necesitan adquirir para adaptarse a las demandas de las tecnologías de la información, la comunicación y su impacto en la educación.

Según Moreno et al. (2020) la competencia digital es crucial en el contexto educativo, ya que el Parlamento Europeo la considera un factor esencial para el aprendizaje permanente y ha

recomendado su integración. Por lo tanto, es fundamental contar con docentes que tengan una sólida comprensión de esta competencia para poder transmitirla a sus estudiantes y cumplir con estas recomendaciones.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son fundamentales en la práctica académica. No obstante, su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha estado limitada a la digitalización del material educativo existente, lo cual conserva los enfoques tradicionales de enseñanza en lugar de aprovechar las posibilidades que brindan los entornos colaborativos y otras herramientas de la Web 2.0 (Zempoalteca et al., 2017).

Flores-Lueg y Roig (2016), llevaron a cabo una investigación de corte cualitativo para identificar la percepción de los estudiantes sobre las TIC en la formación de la competencia digital. Fueron 56 participantes en 8 *Focus Group* que mostraron la relevancia de las TIC en su formación, además de las herramientas principales que permitieron la adquisición de la competencia: Word, Power Point y Excel. Además, se documenta la necesidad de ajustar la currícula para incorporar un nuevo uso de estas herramientas.

Álvarez et al. (2017), mencionan que se realizó un comparativo entre estudiantes universitarios de España y México. Las principales carencias que se encontraron fueron en comunicación, seguridad y solución de problemas. Los autores concluyen que la formación académica no es suficiente para las habilidades requeridas en la economía digital.

En tanto, Pascual et al. (2019), documenta la aplicación de un instrumento cuantitativo que tomó el Marco Común Europeo de Competencia Digital Docente (MCECD), el cual se basa del Dig Comp, para medir la competencia digital de 559 estudiantes del grado de Maestro de Educación Primaria en España. Los hallazgos mostraron un nivel medio de la competencia digital al obtener, en promedio, 3.8 de 5 puntos en escala de Likert. Las áreas de oportunidad que surgieron fueron el acceso a la información, la creación de contenidos y la resolución de problemas.

Castellanos et al. (2017), muestran la aplicación de un trabajo de carácter cuantitativo en 301 estudiantes universitarios para el Magisterio de Primaria. Los resultados presentan que los encuestados manejan la paquetería de oficina a nivel básico, más no participan en la producción, difusión y consumo de la cultura en internet, tal y como indicaría la literatura académica sobre los nativos digitales.

En resumen, es necesario poder realizar un diagnóstico de competencias digitales en estudiantes universitarios para conocer el nivel de habilidades y conocimientos que poseen en cuanto al manejo de herramientas tecnológicas y aplicaciones informáticas.

El CRM opera como una mezcla entre personas, tecnología y procesos, que busca entender y gestionar relaciones redituables con los clientes de una organización, mediante la captación e interpretación de datos y estrategias de ventas y servicio (Sulaiman et al., 2013). A partir de la década de 1990 emerge el concepto *Customer Relationship Management* (Giannakis et al., 2014), gracias a la aparición de los primeros programas computacionales que operaron bajo esta etiqueta. Esta herramienta se considera que logrará adaptarse a los cambios de la Industria 4.0 (Nayernia et al., 2022), especialmente integrando la inteligencia artificial (Libai et al., 2020), el big data (Anshari et al., 2019) y la innovación (Guerola-Navarro et al., 2021).

Para las organizaciones utilizar un CRM genera múltiples beneficios. Se encuentran mejoras en el rendimiento, la eficiencia, una mayor recaudación de cobros en cuentas y aumento en las ventas (Haislip y Richardson, 2017). Además, permite incrementar la satisfacción de los consumidores, la lealtad y las relaciones a largo plazo entre empresa y cliente. Por estos motivos, el CRM se ha convertido en una herramienta esencial de las empresas (Montoya y Boyero, 2013).

Se documentan casos exitosos de su implementación en diferentes sectores: salud (Baashar et al., 2021), comercio electrónico (Khoa, 2022), bancos (Ghalenooie y Sarvestani, 2016), gestión empresarial (Triznova et al., 2016), transporte marítimo (Erdil y Öztürk, 2016), entre muchos más.

La realización de este diagnóstico permite identificar el nivel de la competencia digital de los estudiantes de Mercadotecnia y Negocios y, posteriormente, generar un plan de formación adecuado que les permita adquirir las habilidades necesarias para el aprendizaje y aplicación del CRM en el contexto empresarial, lo que resultará en una ventaja competitiva para ingresar en el mercado laboral.

Materiales y métodos

Con el objetivo de identificar el nivel de la competencia digital de los alumnos del sexto semestre del programa educativo en Mercadotecnia y Negocios de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo (México), del campus Cancún, se aplicó un cuestionario en línea a 100 personas del estudiantado inscrito en la materia Temas Selectos de Mercadotecnia II.

El instrumento se dividió en dos secciones. La primera parte consistió en preguntas demográficas. Además, considerando la realidad estudiantil de la universidad se incluyeron dos preguntas abiertas para conocer la actividad y puesto que desempeñan los estudiantes en la actualidad. La segunda sección consistió en afirmaciones para medir su grado de competencia digital y estrategias de mercadotecnia en un CRM. Se utilizó la escala de Likert de cinco puntos. La elaboración del instrumento se fundamentó en el Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía (DigComp 2.2).

En consideración del Dig Comp 2.2, se diseñó una encuesta de autopercepción de competencias digitales constituida por 67 ítems. Este instrumento se estructuró a partir de las cinco áreas del marco con la adición de una sexta categoría denominada Estrategias de Mercadotecnia, con la finalidad de identificar si los estudiantes cuentan con los conocimientos y las habilidades disciplinares necesarias para la operación del CRM.

Saber estrategias de mercadotecnia es importante en la operación de un CRM porque ayuda a personalizar las comunicaciones con los clientes, segmentar la audiencia, gestionar y analizar la base de datos y así mejorar en la toma de decisiones de la organización (Flores et al., 2021).

Al incorporar estas estrategias en la operación, se puede personalizar la comunicación con los clientes en función de su comportamiento, preferencias y necesidades. Además, se deben tener conocimientos básicos sobre segmentación de la audiencia, lo que significa que se puede dividir a los clientes en grupos para crear campañas de marketing específicas a cada segmento (Checasaca-Julca et al., 2022). En la Tabla 2 se muestra la distribución del instrumento:

Tabla 2
Áreas de competencia digital

Áreas	Reactivos
Búsqueda y gestión de información de datos	10
Comunicación y colaboración	11
Creación de contenidos digitales	10
Seguridad	7
de problemas	9
Estrategias de marketing	20

Validación del instrumento

En la primera versión de la encuesta se efectuó un proceso de validación por juicio de expertos de acuerdo al artículo de (Cabero y Barroso, 2013). Los reactivos fueron entregados a cuatro diferentes investigadores en el área de la educación, la tecnología y la mercadotecnia, quienes, además, cuentan con amplia experiencia profesional docente y se han relacionado con la institución. Los comentarios y críticas de los pares permitieron corregir errores de redacción, ortografía y determinar el número de preguntas.

Después de esto se aplicó un *pretest* a 10 alumnos del octavo semestre de la licenciatura en mercadotecnia y negocios. El motivo fue conocer la claridad, comprensión de las preguntas y estimar el tiempo de respuesta promedio. Se eligieron a estudiantes de la misma disciplina para conocer la

influencia que tuvo la educación universitaria en la adquisición de la competencia digital. Al final, los estudiantes manifestaron comprensión en las preguntas del instrumento. El tiempo promedio de respuesta fue de 09:22 minutos.

Alfa de Cronbach

Para medir la consistencia interna de la encuesta se obtuvo el Alfa de Cronbach con el software SPSS Statistics, el coeficiente fue de 0.956. Tal y como mencionan Oviedo y Campo-Arias (2005), un instrumento para que sea considerado aceptable debe tener un puntaje mayor a 0.7. Por lo tanto, se considera pertinente el instrumento y reportar las diferentes categorías de competencia digital. En la Tabla 3 se expresan los resultados obtenidos.

Tabla 3.
Coeficiente de Alfa de Cronbach por categoría.

Categorías	Alfa de Cronbach
Búsqueda y gestión de información de datos.	0.72
Comunicación y colaboración	0.71
Creación de contenidos digitales	0.85
Seguridad	0.76
Resolución de problemas	0.85
Estrategias de mercadotecnia	0.92

La muestra y la recolección de datos

Se aplicó el cuestionario a través de Microsoft Forms durante la tercera semana de clases del periodo Primavera 2023. El número de alumnos inscritos en el programa educativo de Mercadotecnia y Negocios es de 430, distribuidos en 10 grupos de diferentes semestres. Al ser un estudio exploratorio se utilizó una muestra no probabilística. Por lo cual, se seleccionó a los alumnos del sexto semestre que formaran parte de la materia *Temas Selectos de Mercadotecnia II*. Se consideraron a estos grupos porque en la asignatura los estudiantes profundizan e integran sus conocimientos de mercadotecnia y dirección organizacional para desarrollar un proyecto empresarial con un CRM. En la muestra participaron 100 universitarios.

Resultados

En la primera parte de la encuesta se obtuvo información general de los estudiantes universitarios. En la Tabla 4 se muestra un resumen de los datos obtenidos.

Tabla 4
Información demográfica de los estudiantes de mercadotecnia y negocios

Características	Número	%	
Género	Hombre	45	45%
	Mujer	55	55%
Edad (Rango)	19 a 21 años	78	78%
	22 a 30 años	22	22%
Estudiar/Trabajar	Estudio	54	54%
	Estudio y trabajo	46	46%

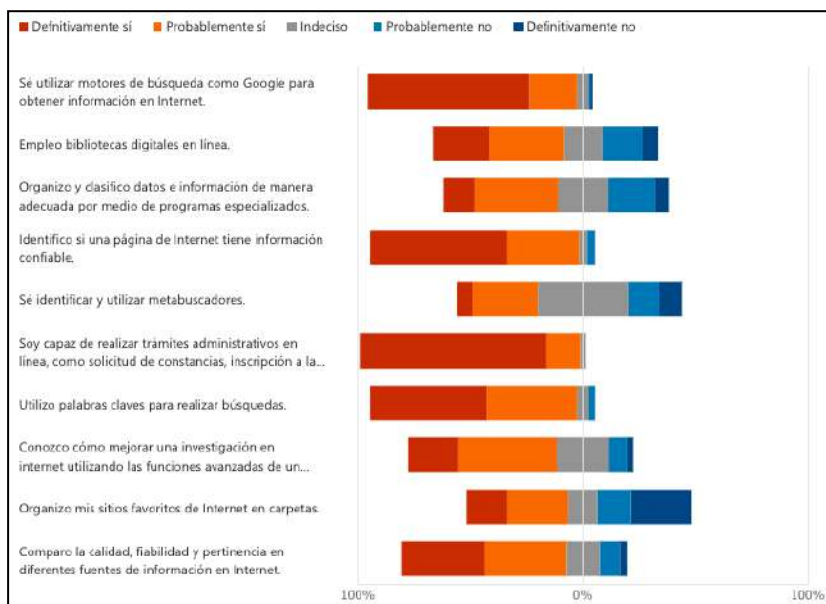


Figura 1
Competencia: Búsqueda y gestión de información

De la interpretación de los datos se identificó que la mayoría de los estudiantes cuenta con las habilidades digitales de búsqueda y gestión de información. Como se observa en la Figura 1, el 72% de los encuestados dijo que sabe utilizar motores de búsqueda para obtener información; el 33% emplea bibliotecas en línea; el 61% identifica cuando una página tiene información confiable; el 83% es capaz de realizar trámites administrativos en línea. Se aprecia también un 52% utiliza palabras clave para realizar búsquedas y el 37 por ciento compara la calidad, fiabilidad y pertinencia en diferentes fuentes de información en Internet.

En el área de comunicación, los resultados en su mayoría fueron positivos: el 67% de los encuestados comparte documentos y páginas web por medio de mensajes instantáneos o correo electrónico; el 64% usa recursos y aplicaciones digitales que permiten el trabajo en equipo para intercambio de archivos o la creación de documentos compartidos; 74 % sincroniza dos o más cuentas de correo electrónico; el 65% dijo ser capaz de editar, compartir y descargar documentos en la nube; el 47% utiliza servicios de videoconferencias para reunirse virtualmente con otras personas como Zoom o Meet; el 33 % instaló antivirus en sus diferentes dispositivos electrónicos y probablemente sí participó activamente en comunidades dentro de redes sociales en un 38%. En la figura 2 se describen estos datos.

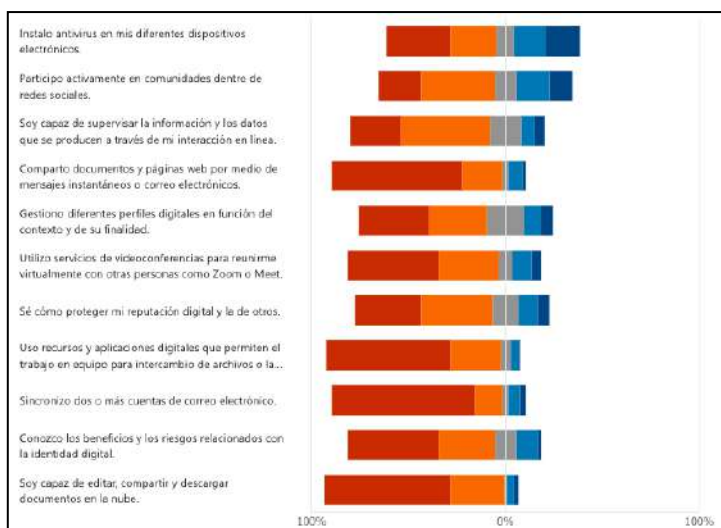


Figura 2
Competencia: Comunicación

Con relación a la creación de contenidos, los resultados, presentados en la Figura 3, arrojan varias áreas de oportunidad para los estudiantes, relacionadas con el uso de herramientas digitales. El estudio revela que los encuestados no saben cómo utilizar la Inteligencia Artificial en la creación de contenidos (22%) y no distinguen la diferencia y los beneficios de utilizar la realidad virtual (RV) y la realidad aumentada (RA) (20%). Otra área de oportunidad es el uso de herramientas para verificar si las imágenes o los videos han sido modificados (45%). El 43 % mencionó que no han realizado campañas de correo electrónico que contengan imágenes de alta calidad. Por otra parte, la mayoría sabe y utiliza aplicaciones para mejorar la calidad de contenidos digitales. Aunque el 25% dijo que sí sabe identificar y seleccionar contenidos digitales para descargarlos o cargarlos legalmente un 20% no conoce cómo hacerlo. En cuanto a la creación de infografías y carteles que combinen información, contenidos estadísticos y visuales mencionan que sí lo saben hacer (60%).

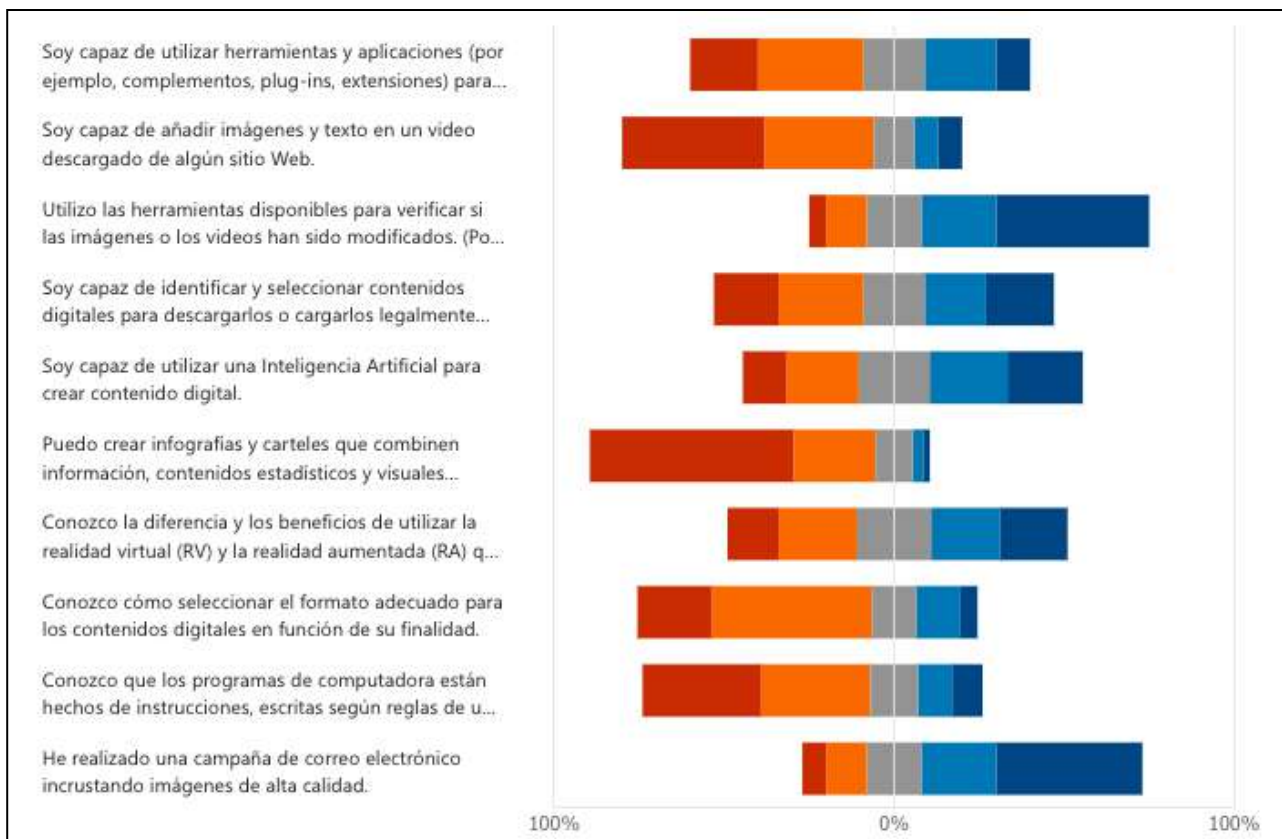


Figura 3
Competencia: Creación de contenidos digitales

En el área de Seguridad, el 81% sabe cómo restringir o denegar el acceso a su ubicación geográfica en su teléfono celular, computadora u otro dispositivo digital que utilice. Además, un 80% de los encuestados está consciente de los riesgos y beneficios de aceptar las cookies de un Sitio Web. Por su parte, el 79% destaca la importancia del manejo ético de una base de datos y las leyes que protegen esta información.

Sin embargo, en la encuesta se manifestaron las siguientes áreas de oportunidad. Un 44% desconoce la importancia de un cortafuegos para evitar diferentes riesgos de seguridad. (Por ejemplo, inicios de sesión remotos). El 41% no sabe qué acciones tomar en caso de una filtración de datos personales, contraseñas y robo de identidad digital, además, un 38% no utiliza diferentes contraseñas seguras para utilizar diferentes servicios en línea.

Para el área de la Resolución de Problemas se observó que 87% ante una inconveniente en tecnología, busca una solución de manera autónoma en internet. Además, un 84% es capaz de crear contenido diverso para redes sociales, por ejemplo, videos, imágenes, audios y GIFS. También un 81

% expresó utilizar distintos programas, páginas de internet o aplicaciones para la creación de imágenes, audio y/o video.

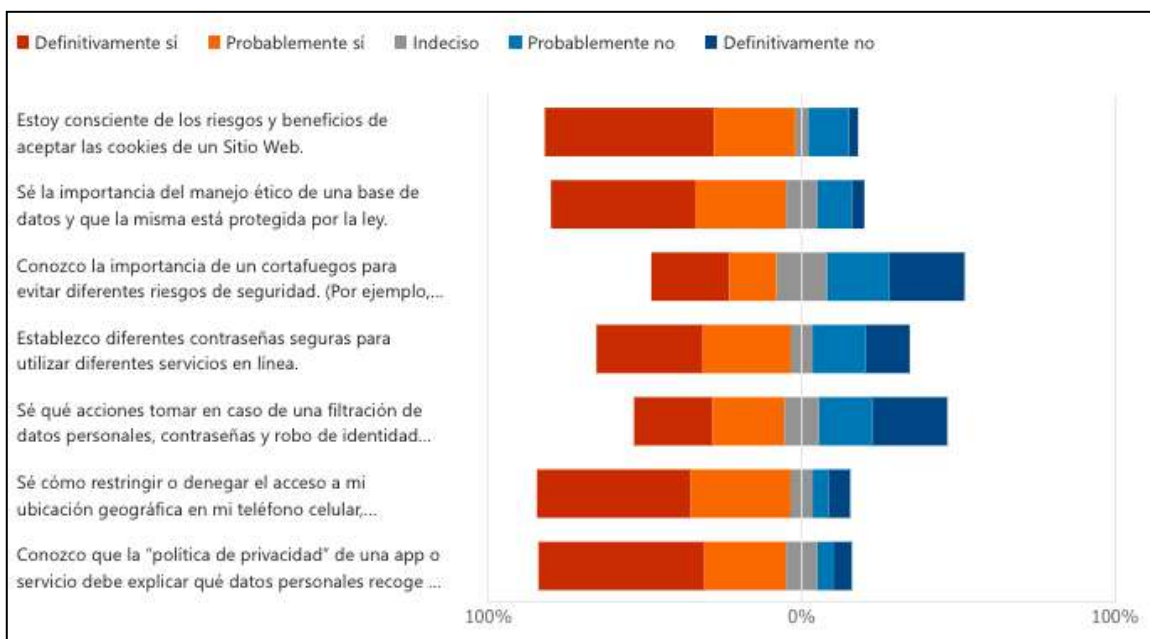


Figura 4
Competencia: Seguridad

No obstante, en la categoría mencionada anteriormente se muestra que un 51% no ha tomado algún curso de formación continua para dominar algunas herramientas digitales como podría ser: Photoshop, Premier, Canva, etcétera. Un 29 % no es capaz de encontrar soluciones para negocios usando diversas herramientas tecnológicas y/o digitales. Por último, un 24% no logra identificar las áreas de oportunidad que cada uno tiene en el uso de herramientas tecnológicas para realizar estrategias de mercadotecnia. Esta información se describe en la Figura 5.

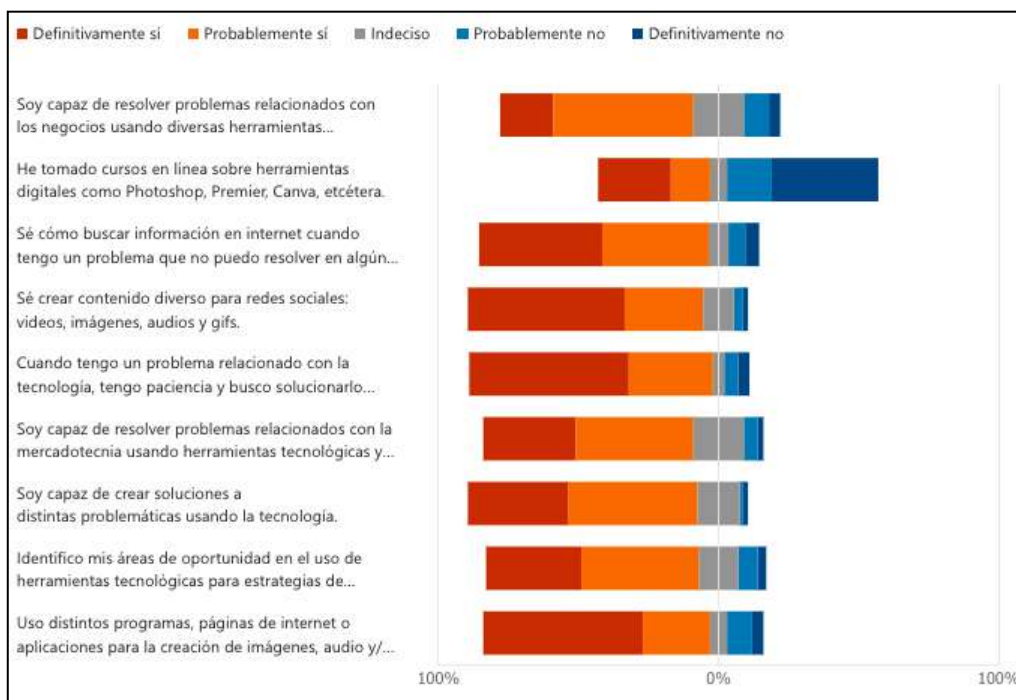


Figura 5
Competencia: Resolución de problemas

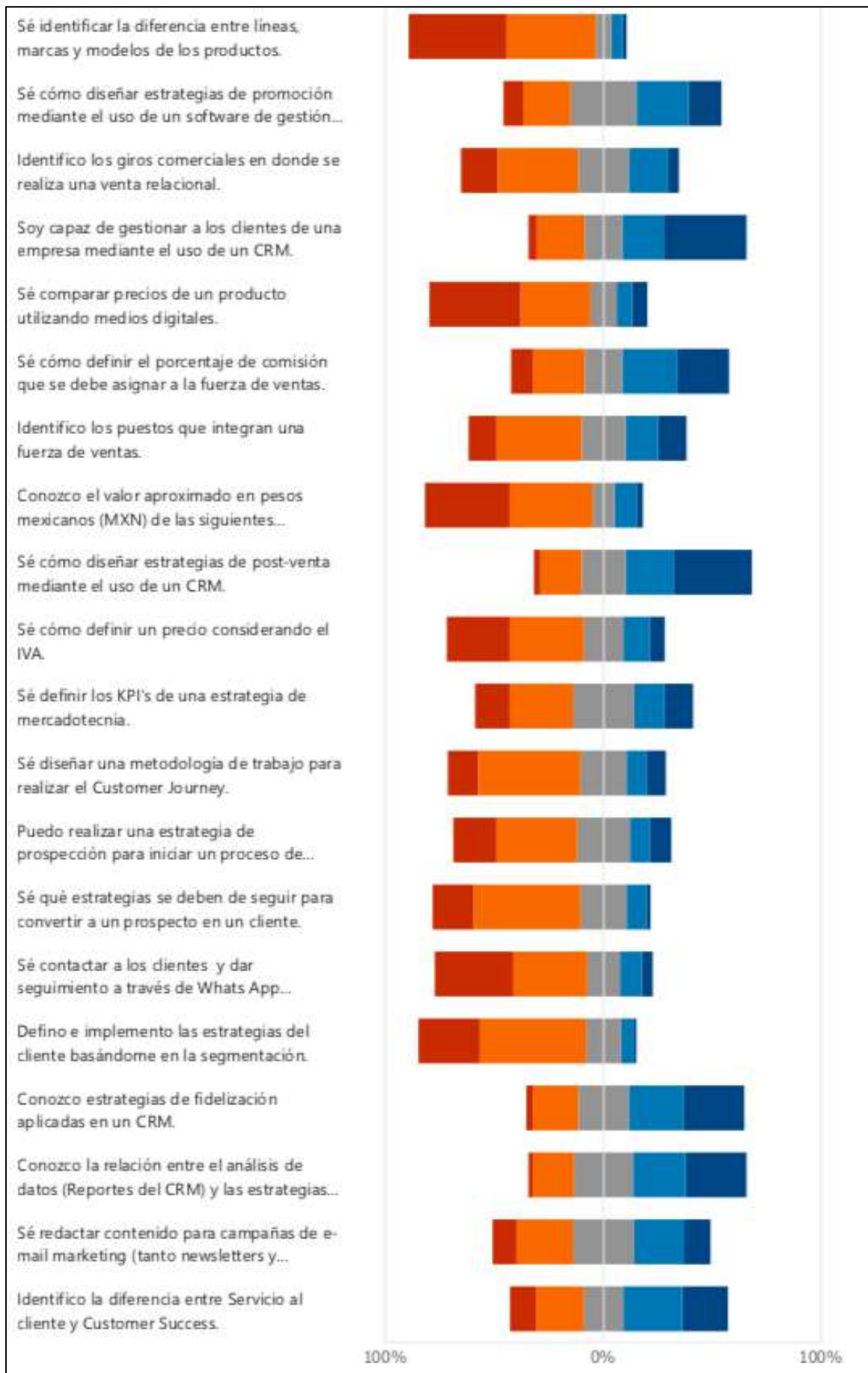


Figura 6
Competencia: Estrategias de mercadotecnia

Por otro lado, las cifras en cuanto a las habilidades enfocadas a la realización de estrategias de mercadotecnia, la puntuación fue la más baja de las categorías. El estudio arrojó que los estudiantes no conocen el CRM como estrategia de mercadotecnia y no han utilizado. El 25% no sabe gestionar a los clientes de una empresa mediante el uso de un CRM ni el diseño de estrategias de post-venta mediante esta herramienta (36%). Relacionado con las ventas, el 24% no sabe definir el porcentaje de comisión que se debe asignar al producto, aunque sí maneja el valor aproximado en pesos mexicanos (MXN) del dólar estadounidense, canadiense y el euro; el 37% puede realizar una estrategia de prospección para iniciar un proceso de ventas. Específicamente, para crear una estrategia de mercadotecnia, el 29% sabe definir KPI's y el 13% dijo que no. Para contactar a los clientes y darles seguimiento, los estudiantes, en su mayoría, saben usar WhatsApp Business (36%), saben hacer segmentación de mercado implementando las estrategias enfocadas al cliente (49%), pero no conocen cómo redactar contenido para campañas de e-mail marketing (tanto newsletters y mailings) (12%). Finalmente, un 21% no identifica la diferencia entre Servicio al cliente y Customer Success. En la Figura 6 se describe esta información.

Para interpretar los datos obtenidos en la encuesta de autopercepción sobre competencias digitales en mercadotecnia, se empleó una escala con intervalo de 1 al 5. El promedio de los encuestados fue de 3.71, lo que nos indica un nivel intermedio. Los valores de cada rubro quedan expresados en la Tabla 5.

Tabla 5
Promedios resultantes de competencia digital

Categorías	Resultados
Seguridad	4.05
Comunicación y colaboración	4.03
Búsqueda y gestión de información de datos.	3.98
Resolución de problemas	3.94
Estrategias de mercadotecnia	3.26
Creación de contenidos digitales	2.98

Discusión

Una de las limitaciones del presente estudio se centra en el tamaño y característica de la muestra. Lo ideal para este ejercicio sería utilizar una muestra aleatoria. También, la cantidad de participantes es limitada y enfocada al caso del campus Cancún de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. Por lo que no se puede generalizar a todos los estudiantes de Mercadotecnia de otras universidades o países. Sin embargo, consideramos que el instrumento y los datos obtenidos sirven como un punto de partida para continuar con las investigaciones en el tema.

Los estudiantes de Mercadotecnia y Negocios que no cuenten con la competencia digital para manejar un CRM en una empresa podrían tener varias consecuencias negativas en su trayectoria profesional. Sin las habilidades digitales se presentan dificultades para organizar y administrar la información de los clientes, lo que puede llevar a una ineficiencia en el manejo de la información, en la toma de decisiones y pérdida de recursos financieros. Es importante que los estudiantes adquieran estas habilidades para poder competir en el mercado laboral y contribuir al éxito de la empresa.

Si se desarrollan estas habilidades digitales para el manejo de un CRM, los futuros profesionistas pueden sentirse más confiados y satisfechos con su capacidad para utilizar estas herramientas. Esto puede llevar a una mayor motivación para aprender y una mayor satisfacción con el programa educativo en general. Los empleadores valoran a los perfiles que tienen habilidades digitales avanzadas. Al enseñar a los estudiantes de mercadotecnia estas habilidades, los docentes pueden prepararlos mejor para su futura carrera profesional.

El diagnóstico de competencias digitales en estudiantes de mercadotecnia puede ser muy benéfico para el aprendizaje de un CRM y otras herramientas digitales. Esto los preparará para su futura carrera profesional en el campo del marketing, Sin embargo, existe el riesgo que al enseñar únicamente una tecnología específica resulte en la obsolescencia de los conocimientos adquiridos, debido a la rápida evolución de la tecnología. Para asegurar que los egresados estén preparados para enfrentar los desafíos laborales, se recomienda que las instituciones educativas, autoridades y responsables del diseño curricular también presten atención al desarrollo de habilidades como la autorregulación del aprendizaje y el aprendizaje autónomo.

Este estudio tiene relevancia porque permite identificar las habilidades y debilidades de los estudiantes con relación a las competencias digitales necesarias para utilizar un CRM. Esto permite a los profesores enfocar su enseñanza en las áreas que los estudiantes necesitan más ayuda y brindar un aprendizaje más personalizado, además de que exige una constante actualización de conocimientos a los docentes para brindar una educación competitiva.

La presente investigación contempla una autoevaluación. Sin embargo, se reconoce la importancia de contar con una retroalimentación de terceros, como docentes, para mejorar el alcance y la calidad del trabajo en el futuro. Se considera que la inclusión de la opinión de expertos en el área será valiosa en próximos proyectos de investigación. La autoevaluación será el punto de partida para la reflexión y la mejora continua del trabajo.

Conclusiones

A partir de la aplicación de una encuesta validada a 100 alumnos se pudo medir sus conocimientos y habilidades. En este caso, se encontró que el promedio fue de 3.7 puntos sobre 5. Lo que indica un nivel intermedio de la competencia digital. Esta cifra está en congruencia con la investigación de Pascual et al., (2019). Como áreas de oportunidad se detectó la resolución de problemas y la creación de contenidos generales, aspectos que se relacionan con los hallazgos de Álvarez-Flores et al., (2017).

Los resultados demuestran cómo se autoperceben los estudiantes de mercadotecnia y negocios por los siguientes motivos: El instrumento fue validado por pares académicos y se basa en el DigComp. Tras la pandemia, los estudiantes se adaptaron a utilizar plataformas de comunicación como lo fueron Microsoft Teams y Outlook, incluso para la dinámica actual de diferentes asignaturas se siguen utilizando tales programas, lo que incrementa las áreas relacionadas a este tipo. Cabe destacar que las plataformas de comunicación no son las únicas consideradas como herramientas digitales, las mencionadas son las que se utilizaron para este estudio.

A pesar de los retos que presenta la enseñanza de una TIC en una institución académica (García y Silva, 2022), los estudiantes han podido continuar su formación digital. En el área de las estrategias de mercadotecnia se mostraron carencias, principalmente porque las cuestiones fueron específicas sobre el uso de la plataforma del CRM y como los conocimientos de la disciplina se pueden integrar en la herramienta.

Se recomienda utilizar el instrumento desarrollado para futuras investigaciones, especialmente, en etapas estratégicas la trayectoria estudiantil. De esta manera se podrán identificar las variables que influyen en la adquisición de las habilidades digitales. También, valdría la pena contrastar los resultados de la aplicación del instrumento con los puntos de vista de docentes, empleadores y expertos en tecnología digital.

Por último, evaluar constantemente la competencia digital en la enseñanza de un CRM permitirá obtener datos reales que facilitarán a los tomadores de decisiones incorporar temáticas, asignaturas y cursos de especialización para los alumnos y, de esta manera, fortalecer los programas educativos y coadyuvar en el desarrollo de la economía digital.

Referencias

- Álvarez, E. P., Núñez, P. & Rodríguez, C. (2017). Adquisición y carencia académica de competencias tecnológicas ante una economía digital. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 540-555. <https://nuevaepoca.revistalatinacs.org/index.php/revista/issue/archive>
- Anshari, M., Almunawar, M. N., Lim, S. A., & Al-Mudimigh, A. (2019, July 1). Customer relationship management and big data enabled: Personalization & customization of services. *Applied Computing and Informatics*. Elsevier B.V. <https://doi.org/10.1016/j.aci.2018.05.004>
- Baashar, Y., Alhussian, H., Patel, A., Alkawsi, G., Alzahrani, A. I., Alfarraj, O., & Hayder, G. (2020). Customer relationship management systems (CRMS) in the healthcare environment: A systematic literature review. *Computer Standards & Interfaces*, 71, 103442. <https://doi.org/10.1016/j.csi.2020.103442>
- Castagnoli, R., Büchi, G., Coeurderoy, R., & Cugno, M. (2022). Evolution of industry 4.0 and international business: A systematic literature review and a research agenda. *European Management Journal*, 40(4), 572–589. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2021.09.002>
- Castellanos, A., Sánchez, C. & Calderero, J. (2017). Nuevos modelos tecnopedagógicos. Competencia digital de los alumnos universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 1-9. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1148>
- Cabero Almenara, J., & Barroso Osuna, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el Coeficiente de competencia experta. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(2), 25–38. <https://doi.org/10.13042/brp.2013.65202>
- Centeno, G., y Cubo, S. (2013). Evaluación de la competencia digital y las actitudes hacia las tic del alumnado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 536. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.169271>
- Checasaca-Julca, J. R., Sánchez-Cabeza, L. K., Malpartida-Gutiérrez, J. N., & Chocobar-Reyes, E. J. (2022). Importancia de la herramienta Customer Relationship Management (CRM) en las empresas de Latinoamérica. Una revisión sistemática de la literatura científica los últimos diez años. *Revista Científica de la UCSA*, 9(3), 97-119. Epub December 00, 2022. <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2022.009.03.097>
- Erdil, A., & Öztürk, A. (2016). Improvement A Quality Oriented Model for Customer Relationship Management: A Case Study for Shipment Industry in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 229, 346-353. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.145>
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. EUR 26035. Luxembourg: Publications Office of the European Union; JRC83167. ISBN 978-92-79-31465-0. <https://doi.org/10.2788/52966>
- Flores-Lueg, C. & Roig, R. (2016). Percepción de estudiantes de Pedagogía sobre el desarrollo de su competencia digital a lo largo de su proceso formativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 129-148. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400007>
- Flores, R. A., Cedeño V. J. S., Soria, L. E. H., & Chávez A. R. A. (2023). marketing digital y la gestión comercial de relaciones con los clientes (CRM) de las PYMES de Manabí - Ecuador. *Observatório de la Economía Latinoamericana*, 19(1). <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/6>
- García, V. & Silva, M. P. (2022). Percepción académica sobre las barreras en la adopción de innovaciones tecnológicas durante la pandemia por la covid-19. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 14(1), 96-113. Epub 14 de septiembre de 2022. <https://doi.org/10.32870/ap.v14n1.2150>
- Ghalenoie, M. B., & Sarvestani, H. K. (2016). Evaluating Human Factors in Customer Relationship Management Case Study: Private Banks of Shiraz City. *Procedia. Economics and Finance*, 36, 363-373. [https://doi.org/10.1016/s2212-5671\(16\)30048-x](https://doi.org/10.1016/s2212-5671(16)30048-x)
- Giannakis-Bompolis, C. & Boutsouki, C. (2014). Customer Relationship Management in the Era of Social Web and Social Customer: An Investigation of Customer Engagement in the Greek Retail Banking Sector. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 148, 67-78. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.01>
- Glasserman, L. D., & Manzano, J. M. (2016). Diagnóstico de las habilidades digitales y prácticas pedagógicas de los docentes en educación primaria en el marco del programa Mi Compu.MX. *Apertura*, 8(1), 1-17. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802016000200003
- González, E. O. (2018). Habilidades digitales en jóvenes que ingresan a la universidad: realidades para innovar en la formación universitaria. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 670-687. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.363>
- Guerola-Navarro, V., Gil-Gomez, H., Ultra-Badenes, R. y Sendra-García, J. (2021). Customer relationship management and its impact on innovation: A literature review. *Journal of Business Research*, 129, 83-87. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.02.050>
- Haislip, J. Z., & Richardson, V. J. (2017). The effect of Customer Relationship Management systems on firm performance. *International Journal of Accounting Information Systems*, 27, 16-29. <https://doi.org/10.1016/j.accinf.2017.09.003>
- Inamorato, A., Chinkes, E., Carvalho, M. A. G., Solórzano, C. M. V., & Marroni, L. S. (2023). The digital competence of academics in higher education: is the glass half empty or half full?. *International journal of educational technology in higher education*, 20(1), 9. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00376-0>

- Ke Rong, K. (2022). Research agenda for the digital economy. *Journal of Digital Economy*, 1, 1, 20-31, <https://doi.org/10.1016/j.jdec.2022.08.004>.
- Khoa, B. T. (2022). Dataset for the electronic customer relationship management based on S-O-R model in electronic commerce. *Data in Brief*, 42, 108039. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2022.108039>
- Libai, B., Bart, Y., Gensler, S., Hofacker, C. F., Kaplan, A. M., Kötterheinrich, K., & Kroll, E. B. (2020). Brave New World? On AI and the Management of Customer Relationships. *Journal of Interactive Marketing*, 51, 44-56. <https://doi.org/10.1016/j.intmar.2020.04.002>
- Montoya, A. & Boyero S. (2013). El CRM como herramienta para el servicio al cliente en la organización. *Revista Científica "Visión de Futuro"* No.17. Pag 130-151. <https://www.redalyc.org/pdf/3579/357935480005.pdf>
- Moreno, A. J., Fernández, M. A. & Godino, A. L. (2020). Competencia digital Docente. Área de información y alfabetización informacional y su influencia con la edad. *Academo (Asunción)*, 7(1), 45-57. <https://doi.org/10.30545/academo.2020.ene-jun.5>
- Nayernia, H., Bahemia, H., & Papagiannidis, S. (2022). A systematic review of the implementation of industry 4.0 from the organisational perspective. *International Journal of Production Research*, 60(14), 4365–4396. <https://doi.org/10.1080/00207543.2021.2002964>
- Oviedo Celina, H., & Campo-Arias, a. (2005). Aproximación al uso Coeficiente Alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572–80. <https://doi.org/10.1590/S1135-57272002000200001>
- Ocaña-Fernández, Y. Valenzuela-Fernández, L. & Morillo-Flores, J. (2020). La competencia digital en el docente universitario. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e455. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.455>
- Pascual, M. A., Ortega-Carrillo, J. A., Pérez-Ferra, M. & Fombona, J. (2019). Competencias Digitales en los Estudiantes del Grado de Maestro de Educación Primaria. El caso de tres Universidades Españolas. *Formación universitaria*, 12(6), 141-150. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600141>
- Perez-Vega, R & Hopkinson, P. & Singhal, A. & Mariani, M. (2022). From CRM to social CRM: A bibliometric review and research agenda for consumer research. *Journal of Business Research*. 151. 1-16. [10.1016/j.jbusres.2022.06.028](https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.06.028).
- Salazar-Farfán, M. D. R., & Lescano-López, G. S. (2022). Competencias digitales en docentes universitarios de América Latina: Una revisión sistemática. *Alpha Centauri*, 3(2), 02-13. <https://doi.org/10.47422/ac.v3i2.69>
- Sulaiman, M. A., Baharum, M. A. & Ridzuan, A. (2014). Customer Relationship Management (CRM) Strategies Practices in Malaysia Retailers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 130, 354–361. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.042>
- Triznova, M., Maťova, H., Dvoracek, J., & Sadek, S. (2015). Customer Relationship Management Based on Employees and Corporate Culture. *Procedia Economics and Finance*, 26, 953–959. [https://doi.org/10.1016/s2212-5671\(15\)00914-4](https://doi.org/10.1016/s2212-5671(15)00914-4)
- Verhoef, P. C., Broekhuizen, T., Bart, Y., Bhattacharya, A., Qi Dong, J., Fabian, N., & Haenlein, M. (2021). Digital transformation: A multidisciplinary reflection and research agenda. *Journal of Business Research*, 122, 889–901. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.09.022>
- Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y. (2022) DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes, EUR 31006 EN, *Publications Office of the European Union*, Luxembourg, 2022, ISBN 978-92-76-48883-5, doi:10.2760/490274, JRC128415
- Zempoalteca, B., Barragán, J. F., González, J. & Guzmán, T. (2017). Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de educación superior. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 9(1), 80-96. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n1.922>
- Zhao, Y., Pinto, A. M., & Sánchez, M. C. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers and Education*, 168. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212>

Fernando Aarón Pérez Zetina

Licenciado en Ciencias de la Comunicación. Maestro en Ciencias del Lenguaje por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Especialista en mercadotecnia, narración y transformación digital. Profesor investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. *Correo de contacto:* fernando.perez@uqroo.edu.mx

Karina Vázquez Jiménez

Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la UNAM, Maestra en Educación y Maestra en Negocios Electrónicos por la Universidad del Caribe. Tiene diplomados en: Mercadotecnia Digital y Tradicional, Edición de Revistas, Periodismo de Investigación y en Docencia Universitaria. Es Profesora Investigadora Extraordinaria de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, México.

Correo de contacto: karina.vazquez@uqroo.edu.mx

Cita sugerida:

Pérez Zetina, F. A., & Vázquez Jiménez, K. Diagnóstico de competencias digitales en estudiantes de mercadotecnia para el aprendizaje de un CRM. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 1–15. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.070>

Separación de residuos en el sector hotelero, un caso de estudio en Cancún, Quintana Roo

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.071>

Recibido: 30/marzo/2023

Aceptado: 8/mayo/2023

En línea: 5/junio/2023

Ma de Jesus Alonso Heras¹<https://orcid.org/0009-0008-4289-7203>Rosa Isela Fernández Xicotencatl²<https://orcid.org/0000-0002-2515-3295>Sandra Tiempo Vázquez³<https://orcid.org/0009-0006-1404-0515>¹²³ Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo - México

RESUMEN

La recolección de residuos es un negocio que ha emergido con fuerza en los últimos años, los acopiadores, recolectores y proveedores de estos pagan según los kilos de cada residuo generado. Por ejemplo, en un hotel de 500 habitaciones, un recolector paga aproximadamente entre 12,000 y 14,000 pesos de los residuos que desincorpora; con esta cantidad, se puede pagar el sueldo a una persona que mantenga las cámaras de basura ordenadas y con los residuos debidamente separados, así como la compra de equipo y artículos de limpieza. El objetivo de esta investigación es analizar la manera que se lleva a cabo la separación de residuos con base a las necesidades, habilidades, competencias y talentos de los trabajadores, para lo cual se tomó como estudio de caso un hotel ubicado en Cancún, Quintana Roo. Los resultados muestran que la metodología del Marco Lógico es una propuesta efectiva y congruente, ya que se ha estructurado de tal forma que los trabajadores tomen conciencia de los beneficios que trae la separación de residuos más allá de una actividad laboral que deben realizar.

Palabras clave: Separación de residuos, concientización ambiental, sector hotelero

Waste separation in the hotel sector, case study in Cancún, Quintana Roo

Abstract

The business of waste collection has emerged strongly in recent years, collectors, and suppliers pay according to the kilos of each waste generated in hotels. For example, in a hotel with 500 rooms, a collector pays between \$12,000 and \$14,000 pesos approximately for disincorporate waste; this amount can pay the salary of a person who keeps the garbage chambers tidy, and the waste properly separated, as well as the purchase of equipment and cleaning supplies. Therefore, the investigation objective is present a case of a hotel located in Cancun and the way it carries out the separation of waste, analyzing, based on the needs, skills, competencies and talents of the workers, the causes and effects, areas of opportunity and implementation of strategies through the proposal of a work plan developed under the Logical Framework methodology. Surveys were applied to the collaborators and interviews with the heads of the area involved. The results show that the Logical Framework methodology was effective and consistent, it has been structured in such a way that workers will become aware of the benefits that waste separation brings beyond a work activity that they must carry out.

Keywords: waste separation, environmental awareness, hotel sector

Introducción

El surgimiento de Cancún fue concebido y planificado en los años 70's por expertos técnicos mexicanos tal como lo señala McCoy (2016), cuya finalidad era aprovechar los recursos turísticos de la zona tomando en cuenta su naturaleza, convirtiéndose décadas adelante en el símbolo de una nueva política pública en el sector turismo (Martí, 2017), siendo no solo un destino favorito de millones de turistas nacionales y extranjeros, también fue un polo de atracción de inmigrantes en busca de oportunidades de trabajo para la industria turística de Cancún, Espinosa (2013), sostiene que el desarrollo de la industria turística alcanzó la categoría de centro urbano donde personas provenientes de zonas rurales, de otras entidades del país y el extranjero se han asentado. Por consiguiente, los trabajos del Plan de Desarrollo Urbano del Centro de Población de Cancún (SECTUR, 2013) se inscribieron en el Plan Maestro del proyecto turístico junto con el Fondo Nacional de Fomento al Turismo (FONATUR), quien planificó y desarrolló (entre 1974 y 1984) cinco enclaves turísticos de costa a lo largo del país; de esta manera se da orden y lineamiento a Cancún como nuevo destino y primer Centro Integralmente Planeado (Dávila, 2015).

El trabajo de Lagunas et al. (2014), la Zona Hotelera no solo se encuentra sobre densificada, existen hoteles que no han respetado la cantidad autorizada, pues el último Programa de Desarrollo Urbano 2014-2030 establece hasta 46,098 plazas hoteleras (SECTUR, 2013). El crecimiento de cuartos no ha parado y muestra un crecimiento anual del 3% en promedio en los últimos años, los diagnósticos sobre el manejo del uso de suelo para fines turísticos, dieron paso a un contraste entre el número de habitaciones ubicados en la Zona Hotelera con la cantidad autorizada en el Plan de Desarrollo Urbano 2014 – 2030, ya que para 2022 se tienen 43,109, lo que significa que estamos a 2,989 cuartos de llegar al crecimiento máximo establecido para 2030, sin embargo, de seguir la misma tasa de crecimiento de los últimos años para el 2023 se estaría rebasando dicha cantidad ya que se estima se tendrían 44,531 en total (McCoy, 2016a).

Este crecimiento originado por el desarrollo turístico ha traído como consecuencia desde el aumento de la población, de capacidad de carga, el uso de suelo, de recursos no renovables, consumos de energía, agua y la generación de residuos de manejo especial y urbano considerando los de tipo orgánico e inorgánico.

Los residuos que se generan en el mundo tienen diferentes fuentes de origen que va desde las casas habitación, establecimientos, mercados, tiendas de autoservicios, comercio, restaurantes y, para este caso de estudio, también los hoteles (Montalvo & Pacheco, 2005). Estos últimos son establecimientos que ofrecen no solo hospedaje, también servicios complementarios de alimentos y bebidas donde se genera la mayor parte de residuos, principalmente los de tipo orgánico e inorgánico (León-González et al., 2020). La mayoría de los hoteles en Cancún realiza la separación desde el lugar donde se origina, (centros de consumo) dichos residuos llegan a las cámaras de basura orgánica e inorgánica para posteriormente ser trasladados al relleno sanitario (basura general) o a plantas recicladoras a través de acopiadores de residuos orgánicos e inorgánicos (Montalvo, 2016).

La descripción anterior señala la forma ideal que debe llevarse a cabo dicha separación en un hotel, no obstante, los problemas más comunes que se presentan en esta actividad van desde la separación del lugar donde se origina (en adelante se mencionará como separación de origen) debido a la falta de contenedores, equipo de trabajo, espacios para la disposición final, la falta de información que el trabajador no tiene sobre dichos residuos aunada por la apatía, esta actividad extra les genera retraso en sus labores establecidas en su puesto de trabajo (Castiglioni et al., 2018). Sin embargo, existen planes de manejo diseñados por la autoridad que vigila esta actividad se lleve a cabo, para ello, es necesario verificar la actividad interna de la operación de cada hotel cuyos resultados varían mucho uno de otro por lo que es necesario que estos se diseñen e implementen acorde a sus necesidades operativas y actividades diarias, y así lograr una metodología de trabajo que implemente estrategias e instrumentos de medición (Montalvo, 2016a).

El plan de trabajo que se propone se ha realizado bajo la Metodología del Marco Lógico (MML) como una herramienta basada en objetivos, la cual consiste en identificar (Rodríguez. 2019; Ortegón et al., 2015) las causas y efectos que lo están provocando; la finalidad de dicho Plan de trabajo es obtener resultados positivos con la planificación sistemática adecuada, la cual permite desarrollar una mejor planeación en la ejecución ya establecida en las instalaciones del hotel al cual se le llamará “Hotel ejemplo” a partir de este momento.

En los resultados del árbol de problemas, de acuerdo con el esquema de necesidades que presenta el Hotel ejemplo, se ha identificado la falta de conocimiento y capacitación en temas inherentes a la separación de residuos, no se cuenta con espacios para llevar a cabo la separación desde el origen, así como la apatía de los trabajadores por ser los principales puntos, por lo que, ha sido necesario proponer un organigrama de trabajo que involucra a los trabajadores principales en la separación de residuos sólidos, un manual del cual se desprenden procedimientos, instructivos que señalan las tareas de acuerdo con las áreas involucradas mismos que serán el despliegue para la capacitación de los trabajadores mediante talleres y prácticas operativas estipuladas en un cronograma anual de capacitación. Lo que se quiere sustentar es, para que dicho plan de trabajo sea exitoso y efectivo, es importante que desde la Gerencia y las jefaturas de área se encuentren comprometidos con la actividad de separación de residuos y así poder desplegarla en sus equipos de trabajo, aunado a que los trabajadores sepan y reconozcan la importancia de los beneficios que conlleva dicha actividad; sin lo anterior, es imposible que el plan genere los resultados que se esperan.

Revisión de literatura sobre la metodología del marco lógico

Investigaciones realizadas sobre la Metodología del Marco Lógico señalan que es una herramienta usada para el diseño, conceptualización, planeación, ejecución, control, evaluación de proyectos con un enfoque basado en objetivos, comunicación entre involucrados y orientación hacia beneficiarios (Ortegón et al., 2015). Por su parte, Cárdenas et al. (2022), muestran a través de sus orígenes, conceptos y variabilidad de aplicaciones de esta metodología como una herramienta analítica y de gestión que ha sido ampliamente utilizada por diferentes países, agencias de cooperación y Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD) desde su creación por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) en la década de 1970.

En la actualidad, esta metodología ha sido utilizada para analizar la situación actual durante la preparación de un proyecto, establecer una jerarquía lógica de medios para alcanzar los objetivos propuestos, identificar riesgos potenciales, determinar cómo se pueden monitorear, evaluar los resultados y presentar un resumen del proyecto, supervisar y revisar los proyectos durante la implementación, ya que se centra en la orientación por objetivos, en la participación y comunicación entre las partes interesadas. Aun así, hay pocas investigaciones acerca de sus debilidades, fortalezas, modificaciones y casos de aplicación.

Incluso algunos autores han realizado manuales para una mejor comprensión y seguimiento de esta metodología, diseñados para organizaciones específicas, sin embargo, no dejan de lado la estructura original del MML. Por ejemplo, el manual de Ortégón et al. (2015a), está basado en la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas. El manual aborda temas como la identificación de problemas, objetivos y actividades, la jerarquización de los objetivos y la definición de los indicadores para medir los resultados. También se discuten las etapas de implementación, seguimiento y evaluación, y se ofrecen consejos prácticos sobre cómo llevar a cabo cada etapa de manera efectiva. El manual incluye ejemplos y ejercicios para ayudar a los usuarios a comprender mejor la metodología y su aplicación.

Para Aldunate y Córdoba (2011), los proyectos que se desarrollan bajo este enfoque logran responder a las necesidades de los beneficiarios propuestos: tener resultados positivos con la planificación sistemática adecuada. Su trabajo describe los pasos necesarios para la aplicación de la MML en la formulación y gestión de programas y proyectos. También explican los fundamentos teóricos y cómo se aplica a la formulación de programas y proyectos. Luego, se describe detalladamente cada uno de los pasos del proceso de formulación, desde la identificación de problemas y la definición de objetivos, hasta la elaboración de planes de acción y la evaluación y monitoreo del proyecto. El manual incluye también herramientas y técnicas útiles para la aplicación de la metodología, como el análisis de actores, la identificación de indicadores de éxito y la elaboración de presupuestos. La desventaja que se percibe es, que dicho manual puede ser demasiado general y no adaptarse a necesidades específicas, lo que puede resultar insuficiente o no adaptado a las circunstancias particulares.

Para Rodríguez (2019), emplear esta metodología en la gestión de riesgos denominada "Marco Lógico con Enfoque de Gestión de Riesgos", que ha sido diseñada a través de un estudio previo y la opinión de profesionales. Esta metodología tiene un carácter integral, que implica a la organización en la cultura de gestión de riesgos alcanzar mayor repercusión en las acciones y que estas se puedan documentar de un proyecto a otro. La metodología puede ser utilizada a través de sencillas herramientas y con escasos recursos adicionales. La ventaja de su aplicación en la gestión de riesgos es la integración con los cinco pasos del MML, busca repensar y reutilizar esta metodología para aprovechar su reconocimiento, ha sido validada por ocho profesionales de la cooperación al desarrollo quienes han destacado su sencillez y aplicabilidad para introducir la gestión de riesgos en los proyectos de cooperación al desarrollo confirmando su contribución a la mejora de los niveles de éxito de estos proyectos y, por tanto, a la eficacia buscada.

Existen trabajos que evidencian que la metodología en cuestión también se ha aplicado en la actividad turística; tal es el caso de León y Paredes (2019), quienes describen en sus investigaciones la situación del municipio de Soacha en Colombia, el cual tiene una población de más de 530.000 habitantes, solo el 25% se declara desempleado. El municipio cuenta con 35 recursos turísticos, pero no todos están en buen estado. El municipio está conurbado con la ciudad de Bogotá, lo que afecta su economía y desarrollo. El Departamento Nacional de Planeación (DNP) de Colombia estableció el uso obligatorio de la Metodología General Ajustada (MGA) para la formulación y evaluación de proyectos de inversión. El artículo presenta un ejemplo de cómo se puede utilizar la MML para abordar el problema de la baja capacidad para la planificación turística en el municipio de Soacha y la desarticulación de la cadena productiva. En sus conclusiones, señalan la utilidad de la metodología en la planificación y diagnóstico de proyectos, en especial para el desarrollo turístico en el Municipio

de Soacha. También mencionan que esta metodología es obligatoria en la elaboración de proyectos en Colombia y que es importante aplicarla en su totalidad.

Por otro lado, los estudios de Neme et al. (2021), han demostrado su aplicación en proyectos de investigación; en éste caso en el municipio de Villa de Leyva como destino turístico y la afectación de su patrimonio cultural e histórico por el desarrollo desmedido que el turismo ha generado problemas ambientales y de seguridad, así como el deterioro del patrimonio identificando como problema central la existencia de comportamientos incivilizados por parte de turistas nacionales y extranjeros en el área turística de Villa de Leyva, Boyacá-Colombia. El objetivo principal que arrojó el árbol de soluciones fue generar una propuesta a partir del marketing social para promover comportamientos civilizados por parte de turistas extranjeros y nacionales en Villa de Leyva Boyacá, los objetivos específicos señalan el comportamiento de turistas responsables de acuerdo con sus percepciones, emociones, conocimientos y responsabilidad vs el comportamiento incivilizado; la elaboración de un modelo de comportamiento civilizado para los turistas en el contexto de turismo en Villa de Leyva; también se determinaron los elementos que componen la estrategia del marketing mix en el aspecto social que aporte a la creación de entornos turísticos sostenibles en el contexto de turismo en Villa de Leyva.

Contextualización del estudio de caso

Esta investigación se llevó a cabo en las instalaciones del Hotel ejemplo, el cual se encuentra ubicado entre el mar Caribe y la laguna de Nichupté tal como se muestra en la Figura 1, a ocho minutos del Aeropuerto Internacional, en el Boulevard Kukulcán entre los Km 18 y 20 de la Zona Hotelera, Cancún, Quintana Roo.

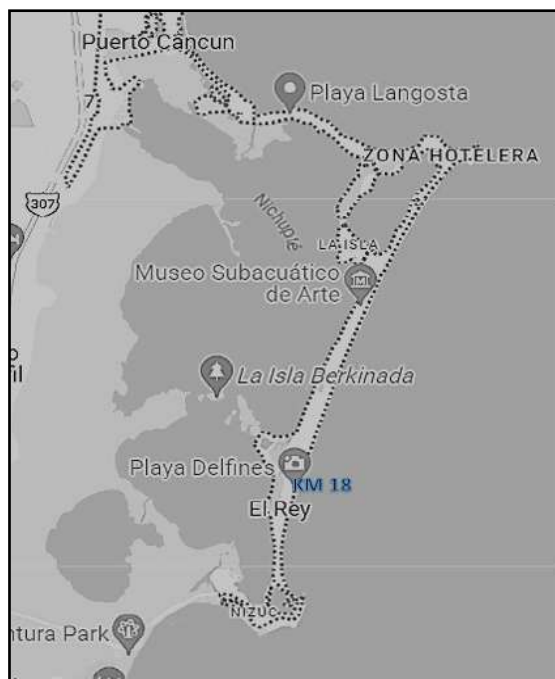


Figura 1

Ubicación del Hotel ejemplo, Boulevard Kukulcán km 18, Zona Hotelera Cancún.

Nota. Google Maps (2020). Imagen vía satélite Hotel ejemplo

El establecimiento pertenece a una cadena hotelera, el mercado al que está enfocado es para familias con adolescentes y niños principalmente, el plan que maneja es All Inclusive bajo el concepto Unlimited-Luxury registrado por la marca debido a la oferta de comidas y bebidas gourmet ilimitadas. Cuenta con 427 habitaciones, 8 centros de consumo de alimentos, 8 bares, 1 snack bar, 1 sushi bar, una cafetería y servicio de alimento a las habitaciones (Room Service) las 24 hrs; también ofrece servicios de spa, tres piscinas y clubes para niños y adolescentes, así como áreas designadas solo para adultos.

Los horarios de servicio para alimentos y bebidas empiezan desde las 7:00 am con el desayuno buffet, a las 12:00 hrs continúa el servicio de almuerzo/lunch, los centros de sushi y snack ofrecen alimentos hasta las 17:00 y 18:00 hrs horario en que da inicio el servicio de cenas terminando a las 23:00 hrs., dichas actividades se realizan 24/7, estos datos revelan que la generación de residuos es constante y fluye todos los días; la Gerente General sabe que esta es una responsabilidad compartida en conjunto con el resto de su equipo: Gerente Administrativo, gerencias operativas: División Cuartos, Alimentos y Bebidas, Mantenimiento, Ventas, Entretenimiento, Recursos Humanos, jefe de Seguridad y supervisores de áreas quienes tienen a su cargo al personal sindicalizado y de línea.

Materiales Y Métodos

La técnica de investigación del levantamiento de datos se ha realizado en un solo momento de acuerdo con la operación llevada a cabo en el hotel los días en que se ha realizado la prueba piloto y la aplicación de la encuesta al igual que el día en que se realizaron las entrevistas a los jefes de área que tenían mayor participación en las tareas de separación de residuos. Para el tratamiento de los datos se ha empleado el programa Excel. La finalidad fue comprobar cada etapa mediante la observación de la operación y los procedimientos estipulados por la empresa para llegar a un resultado real y permitiera gestionar nuevas estrategias. Los siguientes pasos preliminares dieron inicio al despliegue del proyecto:

1. Para identificar el hotel del presente proyecto, se realizó una solicitud a 5 hoteles categoría estrellas, 2 ubicados en la zona continental Isla Mujeres y otros 3 ubicados en la zona hotelera de Cancún. El Hotel ejemplo ha decidido formar parte de este trabajo. Cabe señalar que éste tenía 8 meses de apertura, la Gerente General ha visto viable el proyecto para lograr una mejor y eficiente gestión en la separación de residuos de tipo orgánico e inorgánico.
2. Se ha elaborado la descripción de puesto y funciones para el Encargado de cámaras de basura.
3. Se ha elaborado una bitácora electrónica para llevar el pesaje de los residuos por turno y día; los registros se emplearán para llevar un control cuya finalidad es la disminución de residuos que se generen mensual y anualmente considerando el porcentaje de ocupación.
4. Se ha elaborado y aplicado una entrevista en materia de residuos orgánicos e inorgánicos al personal del hotel.
5. Para comprobar la información resultante de la encuesta aplicada, se han realizado entrevistas a los jefes de Área con relación a sus procedimientos en materia de residuos.
6. Se hicieron recorridos en diversas instalaciones del hotel para conocer los puntos de separación de origen y entender el flujo de los residuos; las áreas que se revisaron fueron: habitaciones, cocinas, bares, Room Service, Spa y oficinas.
7. Se inspeccionaron contenedores para revisar en cada uno si la separación desde el área de origen es la correcta.
8. Se ha solicitado la revisión de registros y permisos de las empresas que prestan los servicios de recolección de residuos.
9. Se ha elaborado un Análisis FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de acuerdo con los resultados del manejo de los residuos en el hotel, a partir de la información identificada en los puntos descritos con anterioridad.

Con la información obtenida del Análisis FODA (Aliaga et al., 2018; Nieves, 2018) y el árbol de soluciones de la MML, se ha realizado un Plan de trabajo para la adecuada separación de residuos que incluye nuevos mecanismos que van desde la creación de un manual, implementación de procedimientos, separación de origen y destino final y capacitación.

Diseño de la Investigación

La investigación en cuestión se ha realizado mediante el enfoque de la MML la cual se ha explicado en el apartado Revisión de literatura, permitió identificar de manera sistemática los principales problemas relacionados con la gestión de residuos en el hotel, así como las posibles soluciones y estrategias para abordarlos. A través del análisis del árbol de problemas del Marco Lógico (ver en la sección de Anexos), se ha logrado identificar las principales causas y efectos de la falta de una adecuada separación de residuos en el hotel, ha permitido establecer objetivos claros y medibles que orientan la implementación del plan de trabajo, permite diseñar planes de acción específicos para cada objetivo y establecer indicadores de éxito que puedan demostrar el desempeño del plan de trabajo en el largo plazo (Cárdenas et al., 2022a).

Primero se realizó el Mapeo de Actores, como lo explican Rojas y Rincón (2021), es una técnica que busca identificar a los actores claves de un sistema, además, permite analizar los intereses, la importancia y la influencia sobre los resultados de la intervención. Por lo tanto, esta técnica permite tener claro de antemano a quiénes sí y quienes no se puede tener en cuenta para apoyar la iniciativa que se está promoviendo y obtener el mejor apoyo, asimismo, es una herramienta que colabora en la comprensión del contexto social, económico y político en el cual se inserta el programa en cuestión y, por ende, permite establecer prioridades y analizar tendencias.

El modelo o figura a emplear en la elaboración de este mapa de actores es la cuádruple hélice por integrar a un nuevo elemento para su adecuado funcionamiento, al que Carayannis y Campbell (2012), denominan sociedad. Dicho lo anterior, al hablar de sociedad los autores se refieren a la incorporación de personas individuales como un elemento clave en el modelo de innovación que ha llevado a las administraciones públicas a favorecer mecanismos para que empresas, academia y personas puedan relacionarse entre sí como en el caso de la generación de residuos sólidos en las instalaciones del Hotel ejemplo (Rojas y Rincón 2021a). La tabla 1 muestra a los actores involucrados en cuatro sectores: privado, social, público y académico.

Tabla 1.
Actores involucrados para la gestión de separación de residuos.

a) Sector Privado	b) Sector Social
Proveedores	Personal del Hotel
Agencias de Viajes	Huéspedes
Tour Operadores (TT OO)	
Recolectores de residuos	
c) Sector Público	d) Sector Académico
SEDETUR	Universidad del Caribe
SEDUMA	Universidad Autónoma del Estado
SEMA	de Quintana Roo
SEMARNAT	Universidad Tecnológica de
PROFEPA	Cancún
	Instituto Tecnológico de Cancún

Nota. Análisis de participación directa e indirecta

De acuerdo con Aldunate & Córdoba (2011a); Cárdenas et al., (2022b) y Ortégó et al. (2015a), los pasos que se emplearon con base a la MML se describen a continuación:

1. Análisis de los Involucrados: Se identifica al grupo de actores que son tocados por el proyecto directa o indirectamente. No solo implica saber quiénes son, también es necesario saber sus intereses, necesidades y expectativas.
2. Árbol de problemas: ayuda a identificar el problema causado desde la raíz buscando las causas, el problema central, los efectos de estas para llegar al fin.

3. **Árbol de objetivos o de soluciones** (ver en la sección Anexos): en este esquema las causas se convierten en medios, el problema central en objetivo central y los efectos en fines, se pasa de un estado negativo actual a uno positivo deseado.
4. **Acciones e identificación de alternativas**: se identifican los medios que pueden llegar a ser alternativas a la situación problemática.
5. **Análisis de alternativa para selección de solución óptima**: se toma el trabajo elaborado en el árbol de problemas junto al de las alternativas para esquematizar la realidad de la estrategia y alternativa óptima con los objetivos y acciones.
6. **Matriz de Marco Lógico**: se abordan jerarquías bajo los siguientes niveles: fines, propósitos, componentes y actividades; la matriz es un resumen narrativo de todo el enfoque del marco lógico.

Retomando la cuádruple hélice realizada con los actores involucrados, se ha procedido a realizar el análisis en el siguiente cuadrante el cual describe con base a la alta o baja influencia e interés, qué actores deben estar involucrados, a cuáles se deben apalancar, monitorear, así como informar (Rojas & Rincón, 2021c).

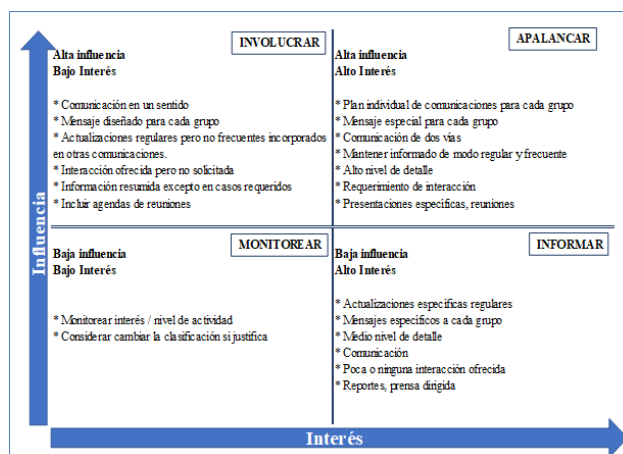


Figura 2

Cuadrante baja, alta influencia e interés de los actores

Nota. Resultados de alta y baja influencia de actores con base a la cuádruple hélice

De acuerdo con la figura 2, se describe el nivel de interés del cuadrante en los actores (Carayannis y Campbell, 2012):

1. La importancia de involucrar al sector público (SEMA, SEDETUR, SEDUMA, etc. Siendo SEMA la de mayor influencia).
2. Apalancar a los proveedores, recolectores y personal del hotel quienes tienen mayor interés.
3. El monitoreo del sector académico se mantiene dentro de una influencia e interés mayor.
4. Informar a Agencias de Viajes, Turoperadoras (TTOO) y huéspedes.

En el árbol de problemas de acuerdo con la literatura de Cárdenas et al., (2022b) y Ortigón et al. (2015b), se ha trabajado a partir del problema central el cual expresa que el personal carece de conocimiento sobre el propósito de realizar adecuadamente la separación de residuos sólidos siendo las causas la infraestructura del hotel y la falta de espacios, no se cuenta con un encargado en el área de cámaras de basura y residuos como también la falta de contenedores suficientes, en los esquemas de horarios de operación los empleados tienen tareas múltiples y no se realiza algún seguimiento de políticas ambientales, por consiguiente, no se cuenta con capacitaciones ambientales y/o prácticas ambientales; también se ha encontrado que las descripciones de puestos de trabajo carecen de actividades sobre manejo de residuos. Los efectos encontrados van desde el aumento de problemas

ambientales por la falta de separación de residuos, los contenedores tienen los residuos mezclados, la prioridad de la mayoría de los trabajadores es cumplir con sus horarios de labores y no dedican tiempo a los temas de separación, por consiguiente, no se cumplen las metas ambientales y es claro que no existe un esquema o programa para dar seguimiento a temas en materia de residuos sólidos.

Para la elaboración del árbol de soluciones, se presenta como mejora del problema central a un propósito Martelo (2017), es decir, pasar de la carencia del personal sobre el conocimiento y finalidad de realizar adecuadamente la separación de residuos sólidos a que el personal cuente con el conocimiento y conozca el objetivo de realizar adecuadamente la separación de residuos sólidos. Los componentes refieren a la adecuación en la infraestructura del hotel, contar con personal en las cámaras de residuos, una coordinación en los horarios de la operación y las capacitaciones constantes en materia ambiental; dentro de las actividades desarrolladas a realizar se plantea que exista un contrato con el recolector de residuos donde se estipulen los pagos puntualmente, contar con un presupuesto anual que incluya el sueldo para el personal que estará a cargo de las cámaras de residuos así como la contratación exclusiva que solo realice las actividades inherentes a la separación de residuos y el cuidado de las cámaras como también, un plan o programa de capacitación en temas ambientales que incluya la clasificación de desechos; el fin a la solución será que el hotel cuenta con un esquema o programa para seguimiento en materia de residuos sólidos (Cárdenas et al., 2022 y Ortegón et al., 2015). El propósito del análisis de alternativas es identificar posibles opciones, valorar sus posibilidades de ser llevados adecuadamente a la práctica y acordar una estrategia de proyecto (Martelo, 2017a). Estas alternativas se derivan del árbol de objetivos o soluciones, en este caso fueron las actividades (Cárdenas et al. 2022c), a cada una de ellas se les ha asignado un enfoque: ingreso, inversión, compromiso y capacitación. Enfoque ingreso: Fijar en el contrato de servicios del proveedor el pago puntual de los residuos que recolecta del hotel.

Enfoque inversión: Elaborar un presupuesto anual que incluya el sueldo para el personal en la cámara, herramientas y equipo de trabajo. Enfoque compromiso: Incluir en la contratación una carta compromiso sobre el manejo de residuos y renovarla cada 6 meses.

Enfoque capacitación: Contratar a personal exclusivo para realizar las actividades de separación de residuos en las cámaras de basura y elaborar un programa de entrenamiento mensual sobre manejo de residuos para trabajadores activos y de nuevo ingreso.

A cada actividad se le ha asignado un enfoque dado la naturaleza de su objetivo, los 4 enfoques prometen una alternativa a la solución del propósito del árbol de problemas la cual es que el personal cuenta con el conocimiento y sabe el propósito de realizar adecuadamente la separación de residuos sólidos; los medios que se requieren para llegar a ese fin se basan en la contratación y capacitación adecuada del personal, este resultado beneficia con el pasar del tiempo a todo el personal en general.

Para la alternativa más viable de acuerdo con el árbol de soluciones, se consideraron los siguientes criterios: coste total, beneficios para los grupos prioritarios, probabilidad de lograr los objetivos y riesgos sociales (Ortegón et al., 2015c).

Para el criterio Coste total, el resultado señala que la separación de residuos tiene un retorno de inversión; en una ocupación de hotel¹ estimada al 70% de acuerdo con los pesos de residuos aproximados por día da como resultado mensual la cantidad de \$14,160.00 pesos; esta cantidad cubre el sueldo mensual de \$3,758.40² de acuerdo con los sueldos registrados en el CONASAMI en el 2020. El criterio Beneficios para los grupos prioritarios, destacan los siguientes resultados: se evita la dispersión y generación de sustancias tóxicas, ayuda a disminuir la contaminación del agua, el aire y los ecosistemas, se evita la proliferación de enfermedades, reducción de los costos de producción al

¹ Datos de un hotel Categoría 5 estrellas ubicado en Playa Mujeres, Zona Continental Isla Mujeres, Quintana Roo.

² Tabla de Salarios Mínimos Generales y Profesionales por Áreas Geográficas. <https://www.gob.mx/conasami/documentos/tabla-de-salarios-minimos-generales-y-profesionales-por-areas-geograficas>

poder reciclar y reutilizar materiales y herramientas, todo el proceso de gestión genera empleos en el sector del reciclaje y del transporte de residuos. Para el criterio Probabilidad de lograr los objetivos, la separación de residuos resulta ser alcanzable si todas las partes trabajan en conjunto, no implica mayores costos de inicio, por consiguiente, se requiere de capacitación y trabajo de todos.

Para el último criterio Riesgos sociales, es importante considerar la fiabilidad que va desde la contratación de un proveedor que cuente con los permisos conforme a la ley, evitar las inconsistencias en los pagos y recolección por parte del recolector, que no se cuente con una planeación y/o programa para la separación de residuos como también el desconocimiento o falta de capacitación de parte del personal, así como su actitud ante el trabajo para realizar la separación de residuos.

Aplicación de encuesta

Para elaborar la encuesta, se ha partido del análisis y revisión del árbol de problemas. Iniciando por el problema central, este refiere al desconocimiento sobre el propósito de realizar la separación de residuos por parte de los trabajadores principalmente, como causas principales se tiene, además de la infraestructura del hotel, la falta de una persona a cargo de las cámaras de basura; el esquema en los horarios de operación tales como: las tareas múltiples y la falta de seguimiento a políticas ambientales no permite el espacio para la información, capacitación y realización de prácticas operativas; estas causas originan efectos que va desde la separación parcial en contenedores de residuos, la mayor parte del tiempo se encontraban residuos orgánicos en contenedores para residuos inorgánicos y viceversa, por mencionar un ejemplo, la prioridad de concluir con el horario de labores más la carencia de cursos de capacitación en materia ambiental lo que deviene al ausentismo de los mismos.

Era necesario saber qué entiende el trabajador cuando escucha la palabra residuos, si conoce la clasificación de residuos sólidos urbanos (RSU), los aspectos que considera le dificultan la clasificación de estos durante sus actividades, si existe un lugar donde se deposita la basura que se genera en su área y a qué tipo de residuos obedece, la clasificación de basura orgánica e inorgánica como también si recibe pláticas constantes sobre separación y manejo adecuado de residuos

Previo a la aplicación de la encuesta, se ha llevado a cabo una prueba piloto a 10 colaboradores de diferentes áreas tales como: Seguridad, Mantenimiento, Steward, Áreas Públicas, Bares y Restaurantes; cada trabajador ha entendido en su totalidad la redacción. Estas respuestas favorables han dado pie a la aplicación de la encuesta al resto de los trabajadores del hotel, el contenido se puede apreciar en la sección de Anexos.

Resultados y discusión

En el mes de febrero 2019 se hizo la aplicación de la encuesta, el número total de colaboradores era de 495, se ha logrado tomar una muestra de 100 de ellos debido a las necesidades de la operación y la ocupación del hotel (87%). La prueba se ha realizado durante un horario de comida en específico, entre las 12:15 y las 14:00 horas. debido a la afluencia existente de personal de diferentes áreas. A continuación, se muestran los resultados de la encuesta de acuerdo con la participación total por departamento y pregunta.

La figura 3 muestra que el departamento de A&B tuvo mayor participación con un total del 37% destacando el personal de Cocina mientras que en División Cuartos la participación fue del 22% siendo Áreas Públicas el área con más participación. Mantenimiento fue el tercer departamento con un 19%, Prevención y Spa 5%, Ventas 2%; el 5% restante lo conforman las áreas de Concierge, Concierge Express, Gerencia General y Recursos Humanos cuya participación también ayudó a conocer cómo se lleva a cabo la separación en sus áreas.

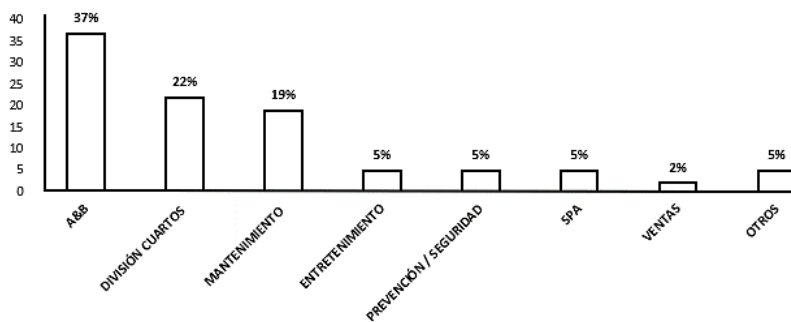


Figura 3

Porcentaje de participación por departamentos.

Nota. Resultados de encuesta aplicada a colaboradores de un hotel

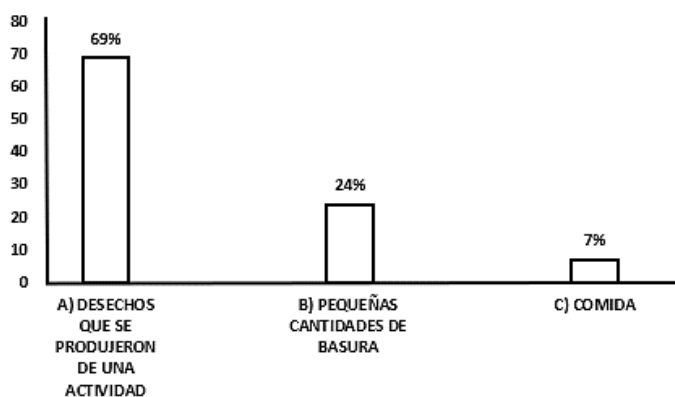


Figura 4

¿Qué entiende por residuos?

Nota. Resultados de encuesta aplicada a colaboradores de un hotel

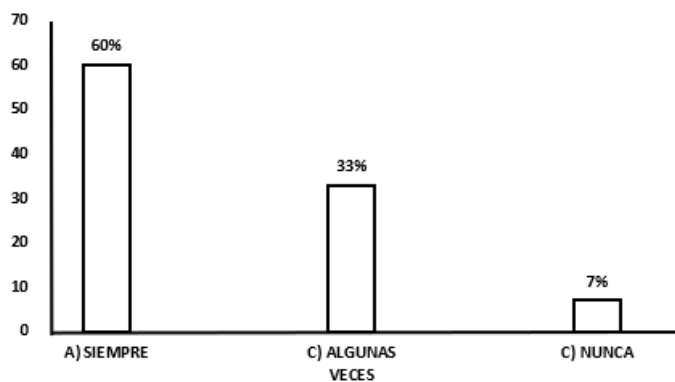


Figura 5

Clasificación de residuos sólidos.

Nota. Resultados de encuesta aplicada a los colaboradores de un hotel

Los datos presentados en la Figura 4, se percibe que la mayoría de los encuestados (69%) entiende que son los residuos mientras que en la Figura 5 se puede apreciar que el 60% indica que siempre realizan la separación de residuos y una minoría (7%) nunca la realiza; lo anterior señala que la actividad se lleva a cabo la mayoría de las veces.

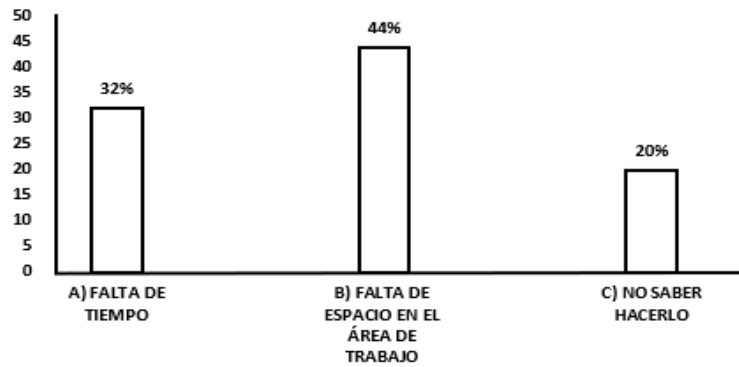


Figura 6

Dificultad para la clasificación de residuos

Nota. Resultados de encuesta aplicada a los colaboradores de un hotel

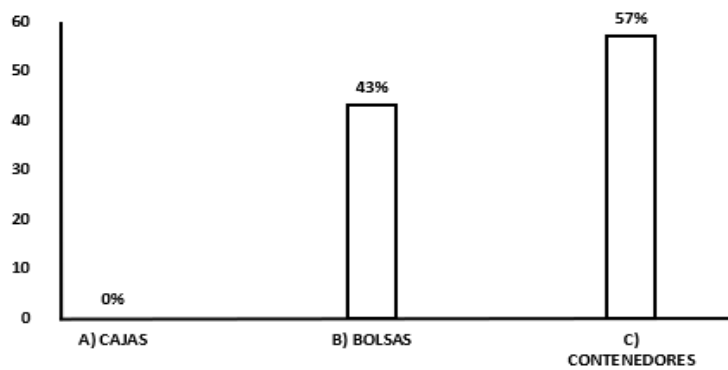


Figura 7

Depósitos para colocar la basura

Nota. Resultados de encuesta aplicada a colaboradores de un hotel

Los resultados obtenidos en la Figura 6, se ha encontrado que el 33% no cuenta con el tiempo para separar residuos, el 44% no cuenta con suficiente espacio en sus áreas y el 20% restante no sabe hacerlo, estos resultados más los señalados en la Figura 7, el 57% indica que existen contenedores para llevar a cabo sus depósitos de basura y residuos, sin embargo, el 43% señala que no existen lo cual refleja que sea poco viable que todos realicen la separación.

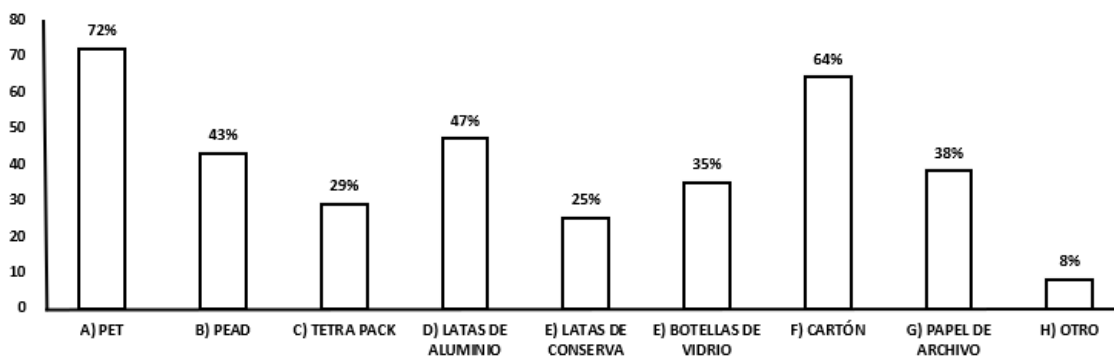


Figura 8

Tipos de residuos que se generan en áreas.

Nota. Resultados de encuesta aplicada a colaboradores de un hotel

En la Figura 8, los residuos que mayormente se generan en las áreas de acuerdo con las respuestas son: botellas de plástico (PET Polietileno) en un 72%, cartón 64%, latas de aluminio 47%, botellas o contenedores de plástico duro (PEAD Polietileno de alta densidad) 43%, botellas de vidrio

35%, y las cantidades menores fueron Tetra pack 29%, latas de conserva 25% y en la sección “Otros” un 8%; en este último apartado han descrito algunos residuos de tipo peligroso y de manejo especial.

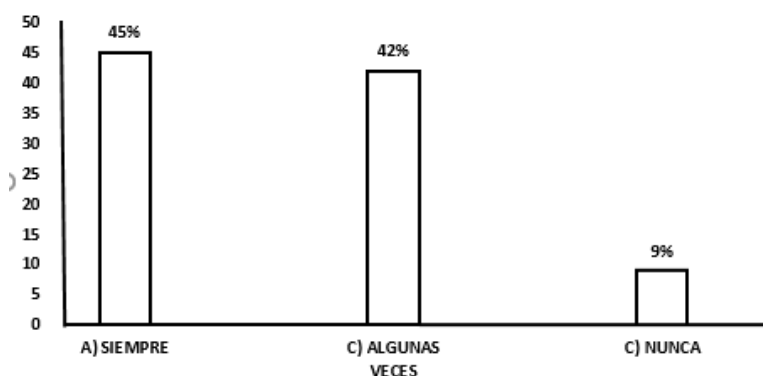


Figura 9

Relación de colaboradores que han recibido pláticas sobre separación de residuos.

Nota. Resultados de encuesta aplicada a colaboradores de un hotel

Sobre las pláticas que el personal ha recibido, se observa en la figura 9 que el 45% indica que siempre las ha tomado mientras que el 42% algunas veces y el 9% nunca; esto representa que más del 53% del personal requiere capacitación sobre la actividad, ello no garantiza del todo que los trabajadores conozcan o sepan la verdadera razón por la cual se lleva a cabo la separación.

Discusión y análisis de la encuesta

Posterior al levantamiento de la encuesta y para constatar la información obtenida, se han realizado entrevistas a los jefes cuyas áreas son las principales generadoras de residuos como también las que se encuentran involucradas en la actual separación de residuos que se realiza en el hotel; los jefes de área entrevistados fueron los responsables de los siguientes puestos: Chef Ejecutivo, Chief Steward, jefe de Bares, Ama de Llaves, jefe de Prevención y la Gerente de Capacitación. Los resultados que se han obtenido de la presente encuesta han proporcionado información que permite como análisis inicial conocer la percepción sobre la situación del hotel con relación a la separación de residuos, así como también, las áreas de oportunidad a trabajar para una mejora continua. Con base a la información obtenida de la Figura 3 los trabajadores identifican qué son los residuos, así como también cuales son de tipo orgánico e inorgánico.

Dichos datos obtenidos se confirman con los comentarios del jefe de Prevención quien tiene a su cargo la observancia y vigilancia del destino final de los residuos que se generan en varias áreas, así como su registro. También se aprecia que el personal identifica la separación de origen de acuerdo con su clasificación León (2020), tal como se muestra en la figura 4 sin embargo, en las entrevistas realizadas a los jefes de Área, todos han coincidido que el personal necesita saber por qué se realiza dicha separación, sus beneficios y contribución a la sociedad como también los efectos negativos al no llevarse a cabo dicha actividad (Limache, 2021).

Sobre la capacitación en temas sobre residuos, de acuerdo a los resultados de la Figura 8, un poco menos de la mitad conoce sobre el tema y poco más de la mitad restante no la ha recibido; este hecho se comprueba una vez más de las entrevistas hechas a los jefes de Área sobre información en materia de separación de residuos que comparten en briefings a su personal a cargo, ésta se ha reforzado entre los mismos compañeros de área al realizar sus actividades, o bien, lo han adquirido en otros lugares donde han trabajado.

Durante la entrevista, la Gerente de Capacitación ha señalado el considerar necesario implementar un cronograma de pláticas-talleres en materia de residuos cuyo tema principal sea la concientización como también contar con equipo de protección para que el personal pueda realizar dicha actividad, ésta última aportación fue hecha por el Ama de llaves.

Dando continuidad con el tema de Capacitación, la mayoría de los entrevistados emplean un espacio de sus briefings para reforzar la separación y han coincidido en recibir apoyo directo del Área de Calidad cuando han decidido llevar a cabo un curso más específico; la Gerente de Capacitación ha constatado que ha recibido reportes de capacitación en materia de residuos por parte de jefes de área sin embargo éstos no han sido constantes. Otro factor que sobresale es la falta de espacio en algunas áreas del hotel para poder llevar a cabo la separación de residuos, así como también la falta de tiempo el cual es demandado por la operación.

Los indicadores anteriores son una prueba clara que dicha actividad no se realiza por falta de información o desconocimiento en su totalidad, en realidad se trata de una carencia de conocimiento sobre la finalidad e importancia que tiene la separación y a su vez, adoptar dentro de las actividades nuevas prácticas para que se conviertan en hábitos constantes y permanentes Quintana (2017), de forma diaria que a su vez fomenten una concientización en los trabajadores sobre la importancia que implica el realizar la separación de residuos y cómo afectan sus actividades diarias cuando ésta no se está realizando (Lecaros, 2013).

Hallazgos en los recorridos

De acuerdo con los recorridos realizados en cocinas, centros de consumo, Almacén, y oficinas, las tablas 2, 3 y 4 muestran hallazgos favorables, áreas de oportunidad a trabajar y buenas prácticas las cuales se describen a continuación:

Tabla 2
Hallazgos en Cocinas y centros de consumo.

Hallazgos favorables	Hallazgos con área de oportunidad.
Existencia de contenedores en todas las cocinas para residuos orgánicos y papel secante en las estaciones de lavado de manos.	Algunos contenedores carecen de rotulo para indicar el tipo de residuo que se debe colocar.
Estaciones de contenedores para separación de residuos varios como plásticos, latas, tetrapack, cartón y vidrio en cocinas que comparten una misma ubicación.	Bares: algunos contenedores tenían residuos diferentes a los que señala el rotulo.
Se reutilizan botes de capacidad 15 litros que alguna vez tuvieron contenido alimenticio para ocuparse como contenedores de residuos sólidos.	Faltan contenedores en un centro de consumo en el área de playa.
No hay suficiente espacio en algunas cocinas, aun así, existen contenedores de residuos.	No hay contenedor para residuos orgánicos en uno de los bares de playa.
Room Service cuenta con carritos especiales para realizar la separación de origen al momento de retirar los trastes de las habitaciones, llevan a cabo el escamoteo y al llegar a la base colocan los residuos ya separados en una estación adecuada para ello.	Debido a la infraestructura del hotel, la mayoría de los bares no tienen suficiente espacio para colocar contenedores de residuos, los que no tienen contenedores a la mano, los ubican en la parte trasera lo cual dificulta la actividad de separar.
A la salida del comedor de colaboradores, se cuenta con un área de escamoteo donde se separa la basura de tipo orgánica, restos de alimentos y líquidos.	Las cámaras de residuos sólidos no tienen suficiente capacidad, se encuentran saturadas.
Algunos bares tienen ordenada su estación de residuos.	

Nota. información obtenida de los recorridos realizados en cocinas y centros de consumo del hotel ejemplo.

Tabla 3
Hallazgos en el Almacén y oficinas

Almacén General	Oficina de Ama de Llaves	Sala de capacitación	oficinas de Recursos Humanos y Administrativas
Se desechan cajas y emplayo de plástico en su totalidad los cuales se envían a las cámaras de separación de residuos una vez desempacada la mercancía. Las oficinas solo cuentan con los contenedores ya descritos. Se encontró una discrepancia, el contenedor de plástico tenía papel.	Se encuentra un contenedor de cartón donde se colocan las botellas vacías de shampoo que son resultado de las amenidades en habitaciones.	Existen contenedores para plásticos e inorgánicos los cuales solo se usan cuando hay cursos, los contenedores estaban vacíos durante la visita.	Cuentan con estaciones de contenedores para compartir, algunos se ubican debajo de escritorios. También se encuentran contenedores para uso de hojas de ambos lados las cuales son enviadas a la oficina de Calidad el último viernes de cada mes para entregarse en el Reciclatón municipal.

Nota. información obtenida de los recorridos realizados en el Almacén y oficinas del hotel ejemplo.

Figura 3
Buenas prácticas en áreas de habitaciones

Carritos de camaristas	Roperías
Los carritos de camarista cuentan con una bolsa grande que tiene el logotipo de reciclaje, esta bolsa se ubica al lado opuesto, ahí colocan todos los residuos sólidos sustraídos de habitaciones limpios, sin líquidos y al término del turno separan de acuerdo con su clasificación.	Las roperías son muy pequeñas, por consiguiente, no existe un punto de separación de residuos con contenedores tal como se tiene en las cocinas; este procedimiento así se ha manejado por ser más higiénico, el no tener contenedores evita atraer fauna como mosquitos de fruta, hormigas y cucarachas, esto revelado en la entrevista realizada a el Ama de Llaves del hotel.

Nota. información obtenida de los recorridos realizados en el hotel ejemplo.

Comparando los recorridos entre las cocinas, centros de consumo y las oficinas, éstas se encuentran más organizadas, los contenedores se encontraron vacíos en su totalidad siendo los únicos usados en las áreas donde separan plásticos, inorgánico y para reutilización de hojas; todos los contenedores cuentan con su debida rotulación y bolsa plástica interna.

Los recorridos realizados comprueban que la operación ya cuenta con una implementación para la separación de residuos, misma que los trabajadores han realizado en la medida de sus posibilidades. A pesar de encontrarse áreas de oportunidad en contenedores con residuos colocados erróneamente, no son tan puntuales, se comprueba con los resultados de la encuesta que los trabajadores realizan la separación de origen, saben identificar y distinguir cuáles son los residuos para un destino final de reciclaje.

Durante el primer recorrido, muchos de ellos mencionaron la falta de contenedores que se puedan acondicionar al poco espacio lo cual ayudaría, los contenedores que tienen quitan mucho espacio y en ocasiones los deben colocar en la parte trasera lo cual complica realizar la separación de una manera adecuada, otros comentaban que su jefe les ha dicho que se debe separar, pero desconocen para qué se debe de hacer. Hubo colaboradores que confesaron sobre esta actividad les resta tiempo en terminar sus tareas, no entienden por qué o en qué beneficia al ambiente, sin embargo, lo hacen para evitar un problema a futuro.

Resultados del análisis FODA

Los resultados obtenidos en el análisis FODA tienen relación con el árbol de soluciones. Una vez analizadas las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (Aliaga et al., 2018; Nieves, 2018), se propuso a la Gerente de Calidad que el plan a desarrollar tenía que ser cíclico para mantener una mejora continua constante. Era necesario trabajar con el orden y limpieza de las áreas, capacitar al personal con relación a la falta de conocimiento sobre el motivo y beneficios que la separación trae al medio ambiente pero también, era importante tener un plan de trabajo definido, un ciclo de mejora continua de procesos que partan de una acción o serie de acciones tomadas como resultado de un esfuerzo organizado y planificado y orientado a la mejora continua los procesos de una organización.

De esta manera, la organización se compromete con un ciclo continuo tomando los principales procesos en orden de importancia, en última instancia, revisando cada uno de esos procesos hasta llegar nuevamente en la rotación.

Propuesta del Plan de trabajo

La propuesta que se ha presentado a la Gerente de Calidad con aprobación de la Gerente General ha sido la implementación de un plan de trabajo para la adecuada separación de residuos en el hotel ejemplo, la propuesta responde a las necesidades detectadas en el árbol de problemas las cuales se han establecido en componentes, solución y fin a la problemática principal detectada, ello deriva en la contribución del cuidado del medio ambiente y mejora de la imagen y reputación del establecimiento en términos de responsabilidad social. De esta manera, el objetivo de este plan de trabajo es establecer una metodología clara y efectiva para la separación de residuos, que permita la optimización de los recursos y la minimización de la generación de residuos en el hotel.

Cabe señalar, que el plan de trabajo ha sido diseñado de acuerdo con los resultados de los árboles de problemas y soluciones como ya se ha explicado y, una vez entregado a la gerencia del hotel ejemplo, el equipo de Capacitación y Gerencia de Calidad procedieron a su implementación y despliegue.

Para que la organización lleve a cabo el plan de trabajo es importante complementar el contenido del Manual integral de separación de residuos propuesto, éste sería tema de partida para el despliegue de talleres de concientización y el rediseño de algunas áreas de separación aplicando la herramienta de las 5 S's la cual es de vital empleo dentro de las actividades que se describen en el Manual, todo ello obedece a las necesidades propias de las actividades de separación para realizar una producción más "esbelta" (Faulí et al., 2013). Llevar un orden en cada uno de los procesos, ubicación de los puntos de separación de residuos, así como el procedimiento a seguir.

El manual incluye procedimientos formales de acuerdo con la norma ISO 9000 2008 que señala que debe existir un documento normativo que explique a la organización cómo gestionar, organizar e identificar sus actividades, en este caso son sobre el manejo de residuos sólidos de acuerdo con las necesidades del hotel con la finalidad de lograr una gestión adecuada mejorando la actual (Reyes et al., 2022; Rosas, 2018).

Tal como se ha dado a conocer en un inicio, no había una persona a cargo que liderara los temas inherentes a la separación de residuos, se ha realizado un organigrama de trabajo para asignar a cada responsable involucrado en la separación de residuos.

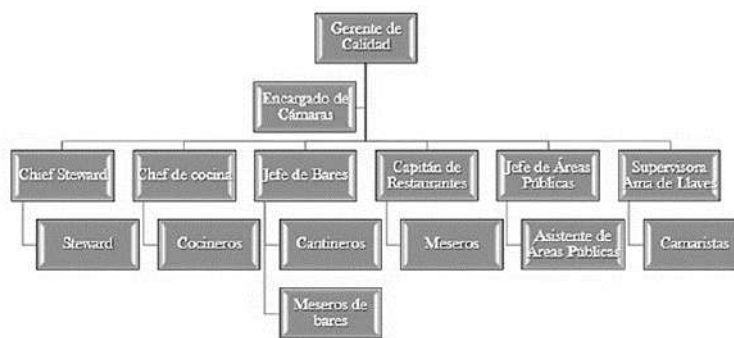


Figura 10

Organigrama Plan de trabajo para la adecuada separación de residuos.

Nota. elaborado a partir del organigrama general y descripciones de puesto de trabajadores del hotel ejemplo.

De acuerdo con la figura 10, la responsabilidad principal de liderar el proceso de separación de residuos es a la Gerencia de Calidad, ello debido a la naturaleza de su puesto en el seguimiento y consecución de procedimientos y estándares, así como la experiencia de manejar el ciclo de mejora continua y la herramienta 5 s. El puesto *Encargado de cámaras* reporta directamente a la Gerencia de Calidad sobre las funciones del puesto ya descritas con anterioridad, lo que significa que no realizará o dará apoyo al área de Steward, sus actividades son para la gestión de la adecuada y correcta separación de residuos en su destino final. Los jefes de área: Chief Steward, Chefs de cocina, jefe de Bares, Capitanes de Restaurantes, jefe de Áreas Públicas y Supervisora de Ama de Llaves, reportan directamente a Gerencia de Calidad que los procedimientos estipulados, asignados y descritos los conoce el personal a cargo para el desarrollo eficaz de la separación de origen.

Para las funciones específicas y propias del Plan de trabajo se basarán de acuerdo con los procedimientos y sus respectivos diagramas de flujo para el manejo y retiro de residuos orgánicos e inorgánicos. Se muestra la descripción de la simbología a emplear en la Tabla 5 para una mejor interpretación de los diagramas de flujo (Westcott, 2015), en la sección de Anexos se presentan algunos diagramas de flujo que representa el seguimiento de dichas funciones del procedimiento mencionado.

Tabla 5
Simbología para elaborar diagramas de flujo.

SIMBOLOGÍA	
SÍMBOLO	SIGNIFICADO
	Inicio o Fin
	Operación
	Decisión o alternativa
	Documento
	Conectores

Nota. adaptado de The Certified Quality Improvement Associate Handbook (p. 145) por Westcott, R., 2015, American Society for Quality, Milwaukee

Diseño de talleres en materia de residuos orgánicos e inorgánicos

Para realizar el diseño de la capacitación, se tomaron en cuenta factores resultantes del árbol de soluciones, uno de los principales ha sido la influencia en el desinterés del colaborador, la finalidad era despertar su interés y provocar ese cambio de conciencia con relación a la necesidad e importancia de la separación de residuos (Flores, 2019).

Los cursos fueron descartados debido a su mecánica, mantienen a las personas como oyentes y no influye en despertar el interés; se ha optado por desarrollar talleres y prácticas operativas por contener elementos visuales, auditivos y manipulativos.

Se ha establecido el tiempo de 40 minutos para la duración de los talleres, las prácticas se llevarán a cabo en áreas de trabajo para aprovechar la realidad de la operación y el entorno, todo ello para permitir reforzar los temas presenciados en talleres e iniciar a generar conciencia en estos espacios de educación no formal en materia de residuos.

Se propuso diseñar tres diferentes tipos de talleres, cada uno de acuerdo con el auditorio a presentar, así como sus contenidos y material multimedia correspondiente.

La finalidad de dividir los talleres fue para poder tener un mayor alcance en la comprensión de los contenidos en los siguientes grupos: Grupo 1: Colaboradores sindicalizados (Stewarding, Camaristas, Bell boy, etc); Grupo 2: Colaboradores de línea y supervisión (Supervisores de área, Recepcionistas, Concierge, etc). Grupo 3: Gerente General y gerentes operativos.

Se ha establecido que la aplicación de los talleres se realice 4 veces al año durante una semana; en cada una de ellas se tendría un tema diferente, relacionado con la separación de residuos e incluyendo temas que tienen influencia sobre la importancia de la separación, algunos ejemplos: “Manejo y separación de residuos sólidos”, “¿Por qué es importante la separación de residuos sólidos?”, “De la Economía lineal a la Economía circular” y “Cómo se beneficia el calentamiento global de los residuos que no separas”.

Cabe señalar que el proyecto tuvo desde un inicio una aceptación favorable por parte del personal del hotel, se logró el alcance realista buscado desde un inicio lo cual fue posible su avance y desarrollo.

Conclusiones

El surgimiento de Cancún como Centro Integralmente Planeado contaba con un Plan Maestro el cual tenía una estructura específica para una capacidad de carga propia de la época que fue en los años 70. Como se ha observado, el destino ha alcanzado un crecimiento demográfico que continúa hasta nuestros días, ello debido a las fuentes de empleo que el mismo sector turístico ha generado como también el fenómeno migratorio desde sus orígenes; los datos del último Programa de Desarrollo Urbano ha permitido 46,098 plazas hoteleras y en 2017 el registro ha tenido un incremento de 36,420. Por otro lado, el registro de hoteles con planes de manejo al año 2014 ha dado paso a la regularización de los prestadores de servicio de recolección, así como de acopio de residuos, con la certeza de brindar a los hoteles un destino final avalado por la autoridad ambiental, considerándolo como empresas; los permisos municipales deberán respetar los permisos estatales y su cumplimiento en las medidas entre los niveles de gobierno para que se evite la contaminación por residuos.

Se ha comprobado que llevar a cabo cualquier actividad donde la conservación y cuidado del medio ambiente es la principal causa o motivo, trae resultados benéficos sin embargo, es necesario lograr una conducta ambiental en todos los involucrados, es un compromiso que precisa de la habilidad para comprender y evaluar el impacto que tiene la sociedad sobre el ecosistema, así como los orígenes, implicaciones y consecuencias de los diferentes problemas ambientales, es decir, se necesita conocimiento ambiental. Tal como se ha señalado en la introducción, se comprueba que no es suficiente la capacitación en materia de residuos dada a los trabajadores, estas tareas deben realizarse de forma consciente teniendo un conocimiento más amplio sobre los beneficios que trae la separación de residuos sólidos.

En la información obtenida se detectó que el personal identifica que son los residuos y separarlos de orgánicos e inorgánicos también que necesita saber los beneficios y contribuciones a la sociedad la realización de la separación de estos.

Que la capacitación en temas sobre residuos se requiere ya que la mitad de los encuestados no han recibido dicha información. O bien el conocimiento ha sido adquirido de manera informal entre compañeros.

Los hallazgos encontrados dentro de los recorridos por las áreas de cocina y centros de consumo son que, si existen contenedores para los residuos orgánicos y papel secante en las estaciones de lavado de manos, así como la separación de lo orgánico, con los de plásticos, latas Tetrapak y vidrio. En el área de Room Service cuenta en sus carros un apartado para la separación del escamoteo hay ciertas áreas de oportunidad que se deben de atender. En el almacén y las oficinas se encuentran más organizadas y los contenedores se encuentran vacíos en su totalidad, en ama de llaves se encuentran contenedores para depositar las botellas vacías de Shampoo. RRHH comparte con oficinas administrativas cuentan con contenedor para hojas de ambos lados los cuales se envían a la oficina de Calidad el último viernes de cada mes para entregar en el reciclato municipal.

Referente a las habitaciones las camaristas en sus carros cuentan con una bolsa grande con el logotipo de reciclaje donde colocan todos los residuos sólidos los cuales son clasificados al final del turno.

Los recorridos realizados comprueban que la operación ya cuenta con una implementación para la separación de residuos con ciertas áreas de oportunidad y no por la falta de información si no por el conocimiento de la finalidad e importancia de la actividad y se sugiere que aplique dentro de las buenas prácticas.

Se muestra que el 53% de los trabajadores requieren la capacitación sobre la actividad, por lo tanto, se propuso a la gerente de calidad el desarrollar un plan y que este debería ser cíclico para mantener una mejora continua, así como un manual integral de separación de residuos que contenga talleres, referentes al tema que se está trabajando y el rediseño de algunas áreas de separación aplicando la herramienta de las 5 S's.

Así como asignar al personal a cargo para liderar los temas propios a la separación de residuos como son Chef Steward, Chefs de cocina, jefe de bares, Capitanes de Restaurantes, jefe de áreas públicas y Supervisora de Ama de Llaves que reportarán directamente a Gerencia de Calidad.

Por último, se ha comprobado que el plan de trabajo ha sido diseñado acorde a las necesidades operativas y actividades diarias en un centro de hospedaje con base a la MML que ha ayudado a resolver las causas, así como sus efectos apoyados en alternativas de gestión verificadas en una Matriz de procesos para un mejor desarrollo de las actividades sólidas en la capacitación, metodología de trabajo, implementación de estrategias e instrumentos de medición. El presente plan de trabajo puede aplicarse en cualquier centro de hospedaje independientemente de su giro o tamaño, ha quedado claro que los hoteles son establecimientos que generan diariamente residuos sólidos no solo en Cancún, también en cualquier destino turístico en el mundo.

Referencias

- Aliaga, F. M., Gutiérrez-Braojos, C., y Fernández-Cano, A. (2018). Las revistas de investigación en educación: Análisis DAFO. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 563–579. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.312461>
- Aldunate, E. y Córdoba, J. (2011). *Formulación de programas con la metodología de Marco Lógico*. CEPAL. <https://hdl.handle.net/11362/5507>
- Carayannis, E. G. y Campbell, D. F. J. (2012). Modo 3 Producción de Conocimiento en Sistemas de Innovación de Cuádruple Hélice. *SpringerBriefs in Business*, vol 7. Springer, Nueva York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2062-0_1
- Cárdenas-Torradó, L., Cruz-Casallas, N. E. y Álvarez-Cardona, N. (2022) Revisión del Marco Lógico: Conceptualización, Metodología, variaciones y aplicabilidad en la Gerencia de Proyectos y programas. *Revista Inquietud Empresarial*. vol. 22 N° 1, 117-133. <https://doi.org/10.19053/01211048.13408>
- Castiglioni-Guidoni, L. L., Peruchin, B., Bilhalva-Corrêa, L., Vasques-Marques, R., Andrade-Vieira, L., Moreira-Siqueira, T., y Kunde-Corrêa, Érico. (2018). SOLID WASTE GENERATION IN A HOTEL EVENT SERVICE. *Revista internacional de contaminación ambiental*, 34(2), 237-247. <https://doi.org/10.20937/rica.2018.34.02.05>
- CONASAMI (2023). Tabla de Salarios Mínimos Generales y Profesionales por Áreas Geográficas. <https://www.gob.mx/conasami/documentos/tabla-de-salarios-minimos-generales-y-profesionales-por-areas-geograficas>
- Dávila-López, A. (2015). Centros Integralmente Planeados (CIPS) en México: el proyecto turístico del FONATUR. "QRU: Quaderns de Recerca en Urbanisme", núm. 5/6, p. 270-285. URI <http://hdl.handle.net/2117/82171>

- Espinosa, H. (2013). El origen del proyecto turístico Cancún, México. Una valoración de sus objetivos iniciales a 42 años de. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XI(1), 154-167. <https://www.redalyc.org/pdf/745/74527869010.pdf>
- Faulí, A., Ruano, L., Latorre, M.E. y Ballestar, M.L. (2013). Implantación del sistema de calidad 5s en un centro integrado público de formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (2), 147-161. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.181081>
- Flores-Quispe, L. R. (2019). Gestión del talento humano y rentabilidad del sector hotelero de la región de Puno. *Revista EAN*, núm. 87, pp. 59-77, 2019. Universidad EAN. DOI: <https://doi.org/10.21158/01208160.n87.2019.2410>
- Lagunas-Puls, S., Ramírez-Pacheco, J. C., y Sonda de la Rosa, R. (2014). Características para la futura oferta de alojamiento turístico en Cancún, México: Análisis probabilístico y regresión logística. *Estudios y perspectivas en turismo*, 23(1), 101-114. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17322014000100006&lng=es&tlng=es.
- Lecaros-Urzúa, J. A. (2013). La ética medio ambiental: principios y valores para una ciudadanía responsable en la sociedad global. *Acta bioethica*, 19(2), 177-188. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2013000200002>
- León Cárdenas, M. J., Paredes Murcia, A. (2019). El marco lógico: ejemplo de uso en lineamientos para la planificación y la gestión turística municipal en Soacha (Colombia). *Revista Espacios*, 40(1), 20-35. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n01/a19v40n01p20.pdf>
- León-López A. A., González-Damián A., Ken, C. A., Bojórquez-Báez I. (2020). El manejo de los residuos sólidos y la actividad turística en Chetumal, México: una relación compleja Cuaderno Urbano. Espacio, cultura, sociedad, vol. 29, núm. 29, pp. 75-98. Universidad Nacional del Nordeste. DOI: <https://doi.org/10.30972/crn.29294623>
- Limache-Flores, M. (2021). Programa de mejora del nivel de concientización ciudadana sobre la recolección de residuos sólidos en el barrio de San Carlos, Huancayo. *Industrial Data*, 24(2), 193-216. Epub 31 de diciembre de 2021. <https://dx.doi.org/10.15381/idata.v24i2.19833>
- Martelo, R. J., Jiménez-Pitre, I. y Moncaris-González, L. (2017). Guía Metodológica para el Mejoramiento del Desarrollo de Software a través de la Aplicación de la Técnica Árboles de Problemas. Vol. 28(3), 87-94. <https://www.scielo.cl/pdf/infotec/v28n3/art10.pdf>
- Martí, F. (2017). *Fantasia de banqueros II: 31 crónicas (y un epílogo) que tratan de explicar lo que ocurrió en los siguientes 32 años*. Gobierno del estado de Quintana Roo.
- McCoy, C. (2016). Evaluación de la capacidad de carga turística como elemento de análisis del desempeño de un destino turístico: caso Cancún. *Revista Internacional Administración & Finanzas*, v. 9 (6) p. 59-80, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2916773>
- Montalvo-Pérez, Y. A. (2016). Estudio de los residuos de manejo especial de un hotel de Cancún, Quintana Roo, México: Propuesta de mejora al Plan de Manejo. [Tesis de Maestría. Instituto Politécnico Nacional] Repositorio Institucional. <http://tesis.ipn.mx/handle/123456789/20379>
- Montalvo-Pérez Y. A., Pacheco-Pisté, R. H. (2005). Diagnóstico del manejo de los residuos sólidos en la comunidad de Bacalar, Quintana Roo, México. [Tesis de Licenciatura. Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo]. Repositorio Institucional. <http://risisbi.uqroo.mx/handle/20.500.12249/393>
- Neme-Chaves, S., Forero-Molina, S. y Lesmes Ortiz, L. (2021). Esquema para la formulación de proyectos con la Metodología de Marco Lógico: Propuesta a partir del marketing social para la promoción de comportamientos civilizados por parte de turistas extranjeros y nacionales que visitan Villa de Leyva Boyacá. <https://doi.org/10.15332/dt.inv.2021.02435>
- Nieves-Medrano. M. L. (2018). Origen y evolución de la matriz tows en la administración estratégica del siglo XXI. *Administración y Finanzas*, 5. <https://doi.org/10.1080/09544820500275180>.
- Ortegón, E., Pacheco, J. F. y Prieto, A. (2015). Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas. CEPAL. <http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/3839>
- Quintana-Arias, R. F. (2017). La educación ambiental y su importancia en la relación sustentable: Hombre-Naturaleza-Territorio. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 927-949. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77352074010.pdf>
- Reyes-Chacón, D. A., Cadena-López, A. & Rivera-González, G. (2022). El Sistema de Gestión de Calidad y su relación con la innovación. *Inter disciplina*, 10(26), 217-240. Epub 04 de abril de 2022. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2021.25.80975>
- Rojas-Rojas, S. E. y Rincón-Meléndez M. L. (2021). Mapeo de actores como metodología innovadora en la implementación de la política ética de la investigación, bioética e integridad científica. *Opera*, núm. 29, pp. 117-138. Universidad Externado de Colombia. DOI: <https://doi.org/10.18601/16578651.n29.07>
- Rodríguez Rivero, R. (2019). Metodología del Marco Lógico con Enfoque de Gestión de Riesgos para mejorar la eficacia de los Proyectos de Cooperación al Desarrollo. [Tesis Doctorado, Universidad Politécnica de Madrid. Repositorio Institucional. https://oa.upm.es/55788/1/ROCIO_RODRIGUEZ_RIVERO.pdf
- Rosas-Peña, M. A. (2018). Aplicación de Manuales de Calidad en las organizaciones. *Revista Aletheia IEU Universidad*, año 2, No. 4, pp. 1-64. https://revista-aletheia.ieu.edu.mx/documentos/revistaVol_4/revistaVol4_Art3.pdf
- SECTUR. (2013). Agendas de Competitividad de los destinos turísticos de México. Cancún. Cancun, Quintana Roo: SECTUR. <https://www.sectur.gob.mx/wp-content/uploads/2015/02/PDF-Cancun.pdf>
- Westcott, R. D. (2015). *The Certified Quality Improvement Associate Handbook*. Milwaukee, Wisconsin, United States of America: ASQ Quality Press.

Ma de Jesus Alonso Heras

Licenciada en Turismo Sustentable y Gestión Hotelera. Maestra en Planeación Turística Sustentable. Especialista en Sistemas de Calidad, seguridad e higiene alimentaria e instalaciones y administración ambiental en el sector hotelero. Profesora Investigadora Extraordinaria de la Carrera Administración Hotelera en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo.

Correo de contacto: ma.alonso@uqroo.edu.mx

Rosa Isela Fernández Xicotencatl

Doctora en Ciencias Económicas por el Instituto Politécnico Nacional (IPN). Estudios posdoctorales en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo y el Tecnológico de Mérida. Distinción de Candidata al Sistema Nacional de Investigadores de CONACYT. Es secretaria técnica de Investigación y Extensión de la División de Administración Turística y Mercadotecnia en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo.

Correo de contacto: rosa.fernandez@uqroo.edu.mx

Sandra Tiempo Vázquez

Licenciada en Turismo. Maestra en Relaciones Públicas y procesos directivos. Colaborada activa en la Asociación Mexicana de Centros de Enseñanza Superior en Turismo y Gastronomía. Docente en la especialidad de Hotelería y Desarrollo de Productos Alternativos en la Universidad Tecnológica de Cancún, actualmente Docente Investigador Extraordinario en la carrera de Administración Hotelera en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo.

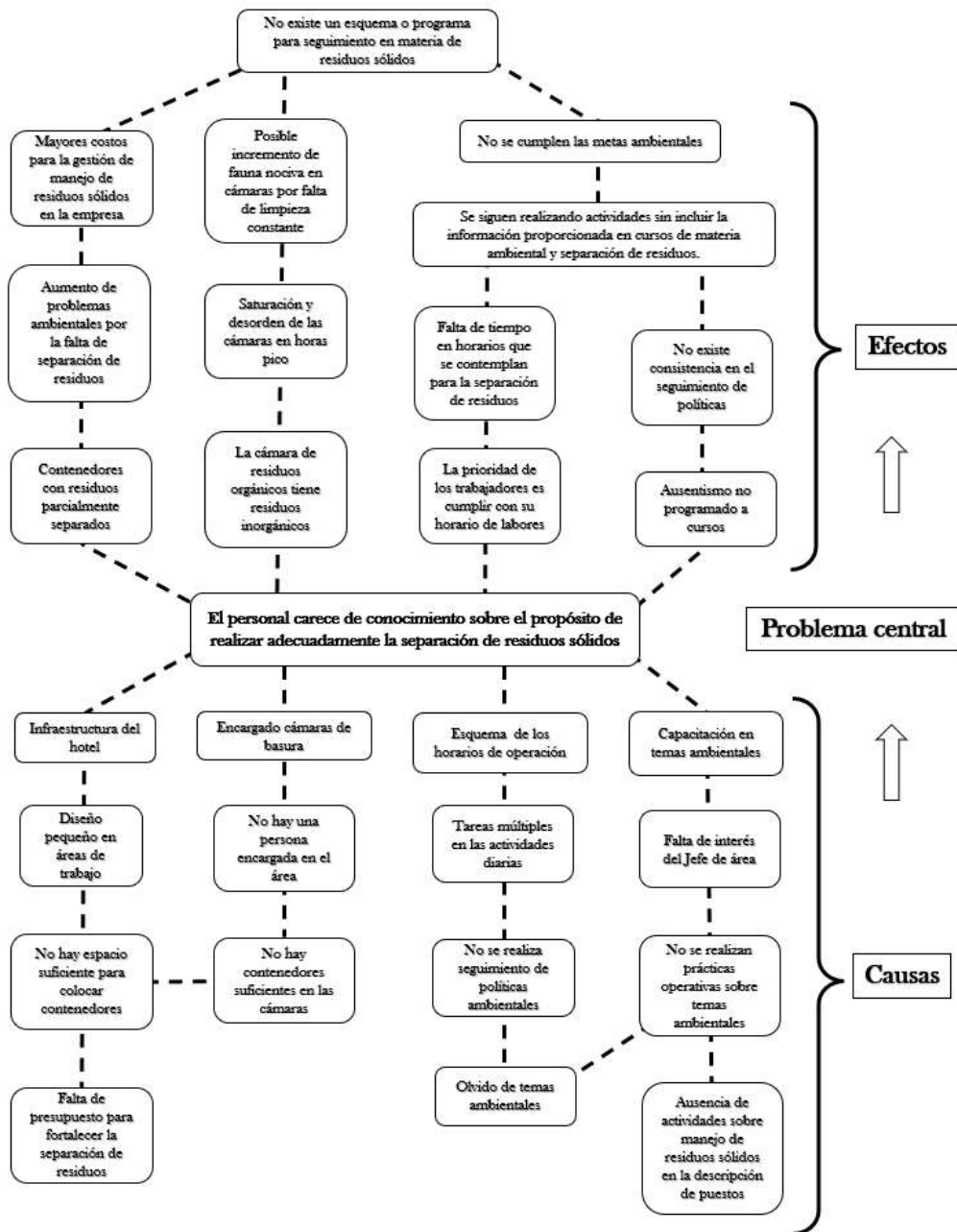
Correo de contacto: sandra.tiempo@uqroo.edu.mx

Cita sugerida:

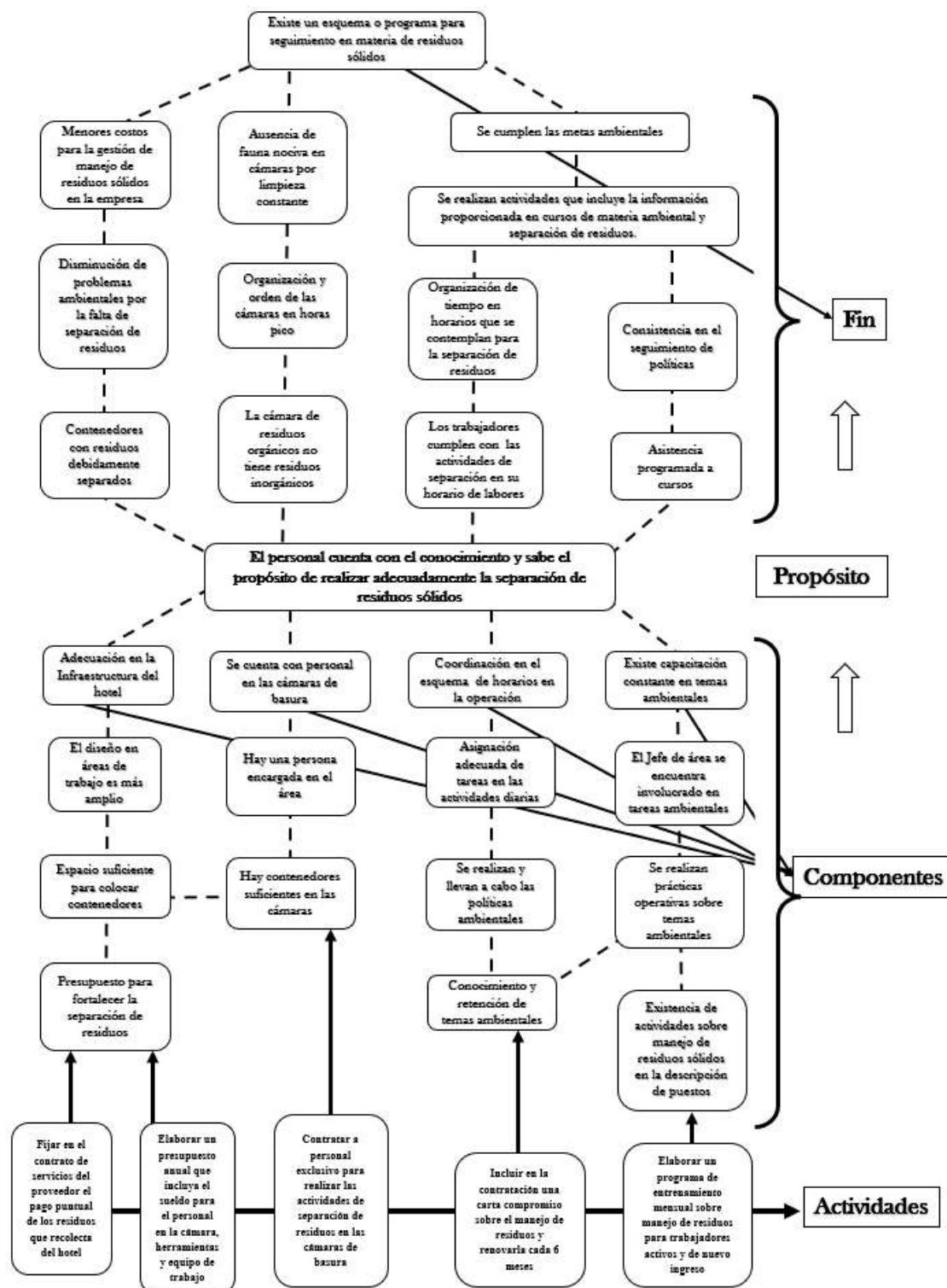
García-Madurga, M.- Ángel. De la deslocalización a la relocalización: ¿Qué nos espera?. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(7) 1 - 12. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i7.065>

Anexos

Anexo 1. Árbol de problemas



Anexo 2. Árbol de soluciones



Anexo 3. Encuesta aplicada a los trabajadores de diferentes áreas del hotel ejemplo.

ENCUESTA SOBRE EL MANEJO DE RESIDUOS SÓLIDOS URBANOS EN EL HOTEL		
Departamento:	Área:	
_____	_____	
Edad: _____	Sexo: F _____ M _____	
<p>El siguiente cuestionario ha sido elaborado con la finalidad de saber el grado de conocimiento que tiene con relación a los residuos sólidos urbanos.</p> <p>Por favor, marque con una X solo una respuesta con base a lo que se le pide:</p>		
1.- De las siguientes opciones, ¿qué entiende por residuos?		
a) Desechos que se produjeron de una actividad.	b) Pequeñas cantidades de basura.	c) Comida
2.- ¿Clasifica los residuos sólidos urbanos (RSU)?		
a) Siempre	b) Algunas veces	c) Nunca
3.- ¿Cuáles son los aspectos que considera dificultan la clasificación durante tus actividades?		
a) Falta de tiempo	b) Falta de espacio en el área de trabajo	c) No saber hacerlo
4.- ¿Dónde deposita la basura que genera en su área?		
a) Cajas	b) Bolsas	c) Contenedores

5.- ¿Qué tipo de residuos generan en su área? Puedes seleccionar más de una respuesta.

___ PET (plástico blando como botellas de agua)

___ Latas de aluminio

___ Cartón

___ PEAD (plástico duro como bidones, botellas de shampoo)

___ Latas de conserva (como latas de alimentos)

___ Papel de archivo

___ Tetra pack

Otro, especifique:

___ Botellas de vidrio

6.- ¿En qué grupo clasificaría el papel, vidrio y plástico?

a) Orgánica

b) Inorgánica

7.- ¿En qué grupo clasificaría las cáscaras de frutas y vegetales y restos de comida?

a) Orgánica

b) Inorgánica

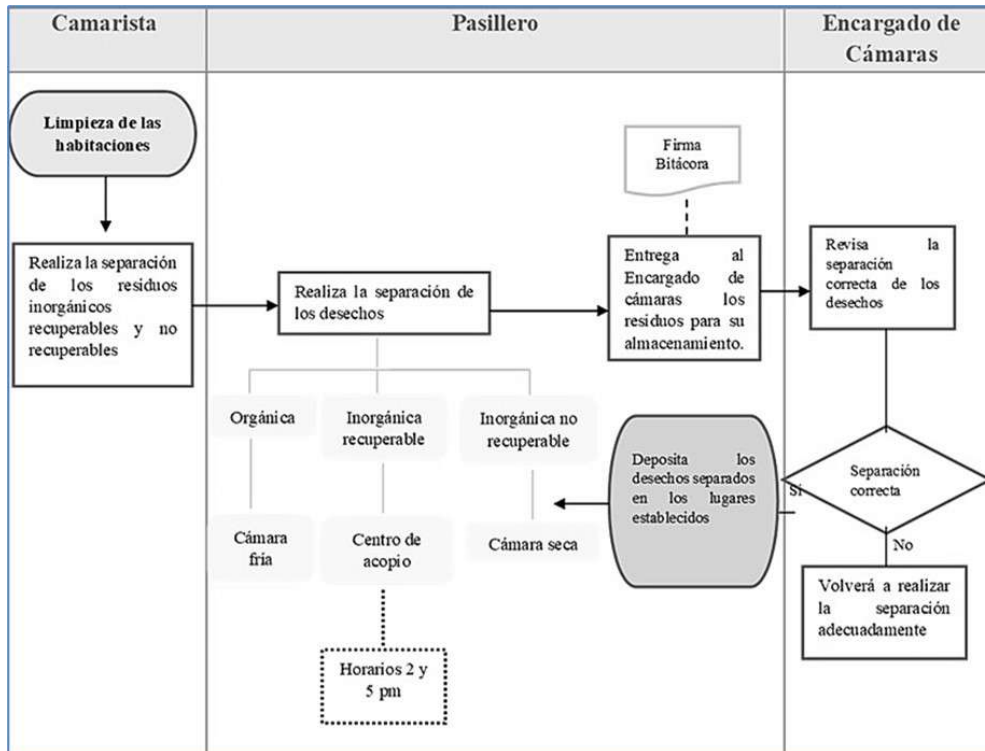
8.- ¿Ha recibido pláticas sobre separación y manejo adecuado de residuos?

a) Siempre

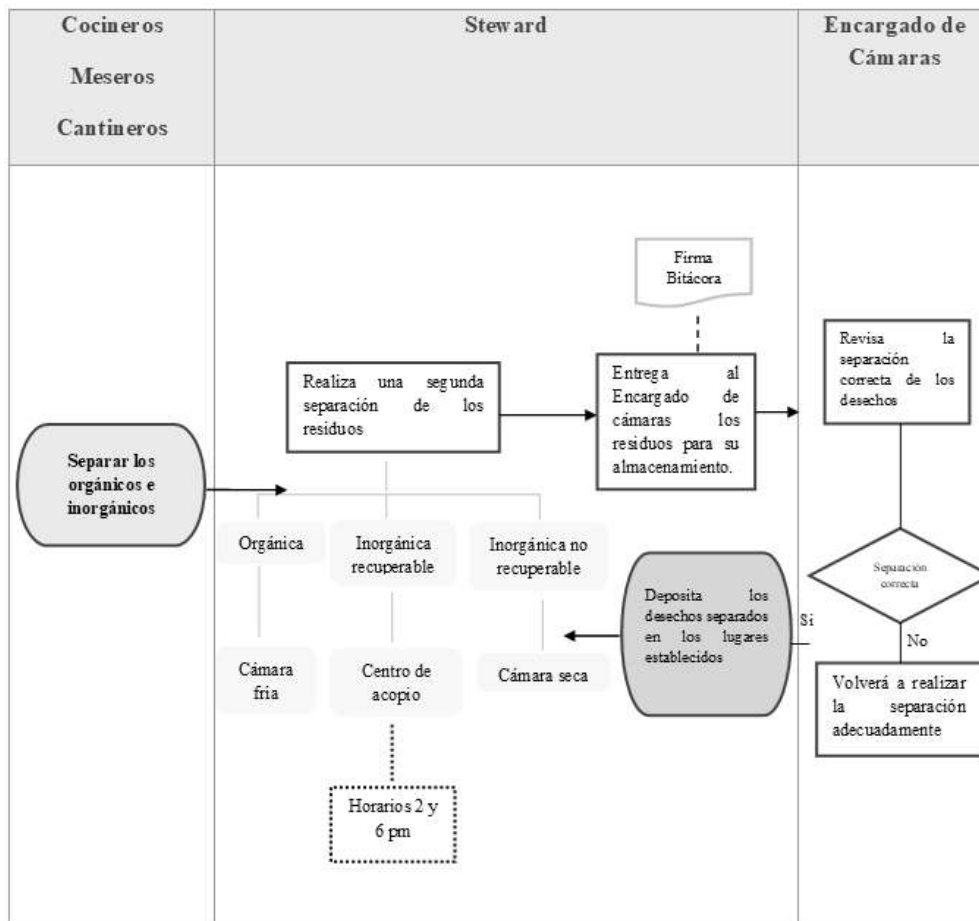
b) Algunas veces

c) Nunca

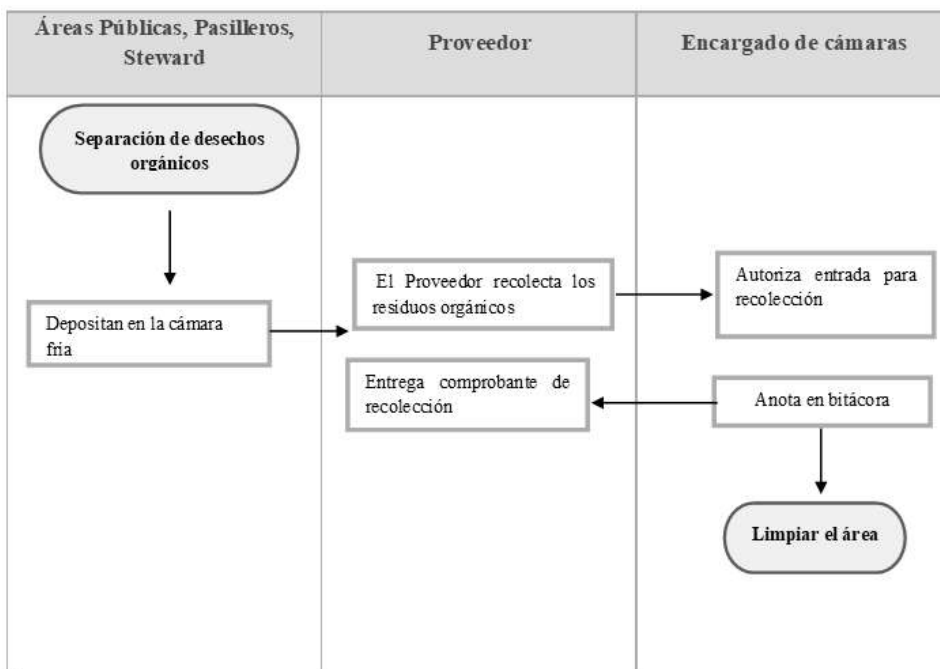
Anexo 4. Diagrama de flujo para el manejo de residuos en habitaciones



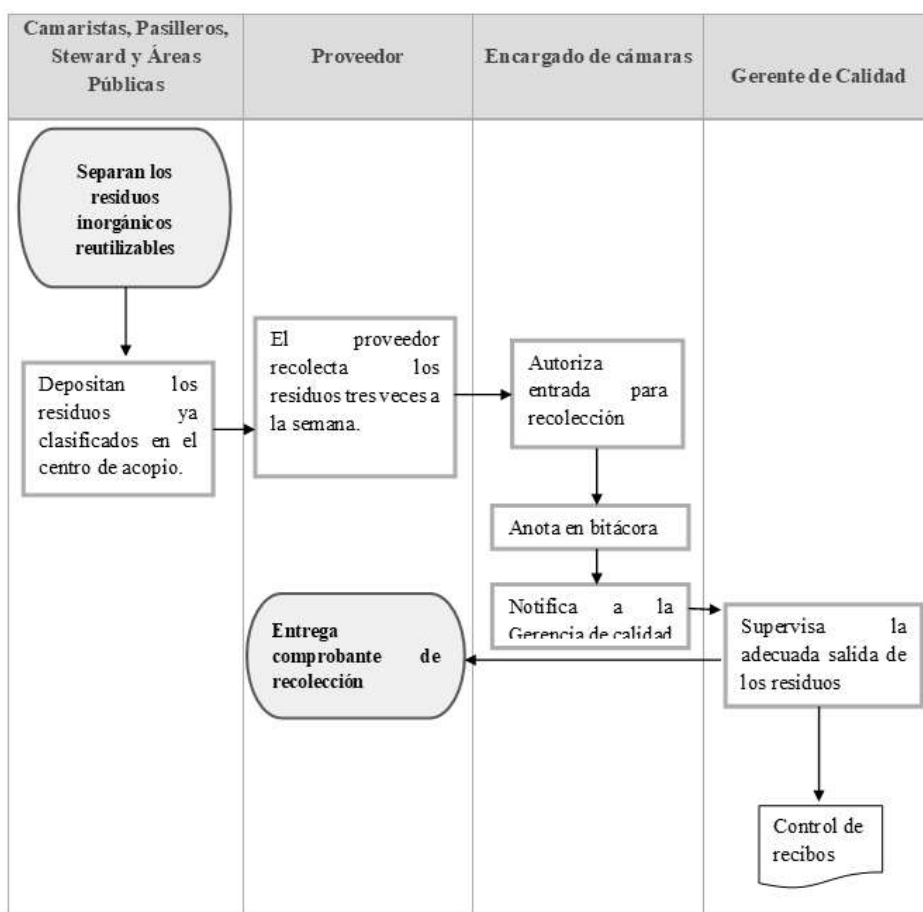
Anexo 5. Diagrama de flujo para el manejo de residuos en cocinas, restaurantes y bares.



Anexo 6. Diagrama de flujo para el manejo de residuos orgánicos.



Anexo 7. Diagrama de flujo para el manejo de residuos inorgánicos reutilizables.



Espirales de desventajas en las trayectorias de salud-enfermedad en hombres adultos mayores de retorno migratorio

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.079>

Recibido: 30/marzo/2023

Aceptado: 15/junio/2023

En línea: 23/junio/2023

Angélica Rodríguez Abad¹<https://orcid.org/0000-0002-1975-6380>María Alejandra Salguero Velázquez²<https://orcid.org/0000-0002-8610-3726>¹² Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

La migración de retorno de Estados Unidos a México ha sido escasamente estudiada a partir de las trayectorias migratorias/laborales/salud-enfermedad desde las experiencias de personas adultas mayores. En este artículo se presenta un análisis interpretativo de la migración de hombres adultos mayores, a partir de cuatro fases: a) Desventajas en sus contextos de origen; b) Inicio de la trayectoria y cruce migratorio; c) Desigualdades en los espacios de trabajo y d) Los retornos, entre la enfermedad, los cuidados y la proveeduría. Teóricamente se reflexiona desde la precariedad, las desventajas y las desigualdades en contextos migratorios irregulares y la encarnación de prácticas socioculturales de la identidad masculina. Es un estudio cualitativo, se entrevistaron a cinco hombres adultos mayores, con un rango de edad de entre 65 a 75 años, originarios de una localidad rural del oriente del estado de Morelos-México. Entre los resultados se destacan que los participantes iniciaron sus trayectorias migratorias posterior al nacimiento de sus hijos/as, motivados por la búsqueda de mejores condiciones económicas y patrimoniales para sus familias. Los espacios de trabajo fueron actividades manuales: agricultura, albañilería y jardinería. Sus retornos se complejizan, debido a los años de ausencia en sus unidades familiares y comunitarias que les dificulta adaptarse a las dinámicas y horarios de cada uno de los integrantes, pero a su vez en la búsqueda por emplearse para continuar con la proveeduría económica no solo para su hogar, sino para los gastos de la enfermedad al no contar con servicios médicos especializados.

Palabras clave: Retorno migratorio, hombres adultos mayores, desventajas acumuladas, precarización laboral, salud-enfermedad.

Disadvantage spirals in the health-illness trajectories of older adult male return migrants

Abstract

Return migration from the United States to Mexico has been scarcely studied from the perspective of the migration/labor/health/illness trajectories from the experiences of older adults. This article presents an interpretative analysis of the migration of older men, based on four phases: a) Disadvantages in their contexts of origin; b) Beginning of the migration trajectory and migratory crossing; c) Inequalities in workspaces, and d) Returns, between illness, care, and provisioning. Theoretically, it reflects upon the precariousness, disadvantages, and inequalities in irregular migratory contexts and the embodiment of socio-cultural practices of male identity. This is a qualitative study, five elderly men were interviewed, with an age range of 65 to 75 years old, from a rural town in the eastern part of the state of Morelos-Mexico. The results show that the participants began their migratory trajectories after the birth of their children, motivated by the search for better economic and patrimonial conditions for their families. The workspaces were manual activities: agriculture, masonry, and gardening. Their returns are complex due to the years of absence from their family and community units, which makes it difficult for them to adapt to the dynamics and schedules of each of the members, but also in the search for employment to continue providing economic support not only for their household but also for the expenses of the illness since they do not have specialized medical services.

Keywords: return migration, older men, accumulated disadvantages, labor precariousness, health-illness.

Introducción

Los desplazamientos poblacionales han sido una constante en la historia de la humanidad, a través de las investigaciones realizadas se han diferenciado los procesos por cada época migratoria que derivan múltiples causas, motivos, características, temporalidades y consecuencias. Particularmente, en este artículo nos centraremos en la migración México-Estados Unidos, debido a que esta posee una larga tradición histórica no solo por su cercanía geográfica con el país vecino, sino por las dimensiones históricas, antropológicas, sociológicas, económicas, psicológicas, demográficas y políticas que han caracterizado el carácter laboral de la migración. Si bien, uno de los marcadores cruciales que anteceden en particular a este fenómeno migratorio, tiene como referente la demanda de mano de obra en el país del norte considerado como un país rico con niveles de vida más alto en comparación con México y su incapacidad para absorber la gran cantidad de mano de obra en constante crecimiento (INMUJERES, 2007; Ayvar y Armas, 2014).

Con estos antecedentes, la migración internacional ha impactado de manera sociocultural, política y económica no solo al país de origen sino de destino (Canales, 1999; Zapata, 2009). Por lo que estudiar a la migración mexicana a Estados Unidos se ha posicionado como un campo de conocimiento con una vasta producción académica, que va desde aspectos sociodemográficos, conceptualizaciones del fenómeno migratorio, caracterizaciones de los perfiles migrantes, patrones de poblaciones migrantes, etapas y factores migratorios, identificación de los lugares de procedencia de los migrantes, los estados de bienestar y desarrollo humano y recientemente, desde el enfoque de los Derechos Humanos y la perspectiva de género.

En el contexto actual, el tema de la migración de retorno de mexicanos que trabajaron por años o incluso décadas en diferentes estados de EUA, es considerado una nueva era en la historia del circuito migratorio, que requiere ser estudiado por el gran interés y preocupación que de esta derivan¹

¹ México ha sido caracterizado como un país de origen, de tránsito y de destino; y en el contexto actual de retorno de la migración internacional.

(Canales, 1999; Fernández, 2011; Ruiz et al., 2014; Martínez, 2017; Chávez et al., 2021; Rodríguez y Salguero, 2022), o como indicó Durand (2006), “...la migración de retorno es un capítulo todavía no escrito de la historia de la migración” (p.168). Una de las problemáticas que inicialmente se planteó sobre la falta de datos acerca de la migración de retorno, es que no existía un registro sistemático y confiable; además de que atestiguara que el perfil de los retornos migratorios habían cambiado, ya que no solo se trataba de hombres solteros, sino también de mujeres, niños y personas adultas mayores (Durand, 2006; Ruiz et al., 2014). Y es que si bien, gran parte de los estudios migratorios se enfocaron por comprender los motivos que llevó a las personas para migrar hacia territorio norteamericano; enfocados en la mejora de sus condiciones económicas y habitacionales para sus familias, anhelos y deseos de bienes materiales que probablemente no accederían en sus comunidades de origen (casa, terreno, vehículo, negocio); pero ¿qué información teórica y empírica tenemos sobre los retornos migratorios?. Los enfoques de estudios son diversos, que van desde antecedentes históricos, sociológicos, antropológicos, demográficos, económicos, políticos. Y algunos otros, preocupados por lo teórico o lo empírico (Fernández, 2011).

Desde los aportes históricos señalan que la migración de retorno de mexicanos provenientes de Estados Unidos data del 2008 a la fecha, derivado de eventos coyunturales e históricos tras los atentados de las torres gemelas en el año 2001, esto propició el endurecimiento de la legislación, vigilancia y criminalización de inmigrantes indocumentados y crisis económicas y financieras que generó la pérdida de empleos (Martínez, 2018). Desde lo sociocultural, estos antecedentes también han permitido construir una radiografía por regiones de migración, particularmente la de los contextos rurales, debido a que durante la década de los años ochenta del siglo XX gran parte de la mano de obra procedía de las localidades rurales del país (López y Mojica, 2013; Rivera, 2013). Se sabe que los migrantes con estadías temporales no definitivas, con periodos cortos en el país norteamericano – dos o tres años, o incluso veinte o treinta –, sostenían en sus mentes la frase “todos mis piensos son volver pa’ tras” (Durand, 2006), motivados por reencontrarse con sus familias de origen, con sus amigos o conocidos con quienes aún a la distancia sostuvieron lazos personales. Desde esta línea de investigación, se sugiere caracterizar los motivos que las personas tuvieron para retornar – para volver al terruño – a fin de recuperar las historias, que aporten datos cualitativos que caractericen el reinicio del proceso migratorio, pero ahora en el sentido inverso (Durand, 2006), a fin de subrayar las decisiones que tuvieron que tomar para regresar, pero también los conflictos internos al mirar el retorno como un proceso ambivalente entre la oportunidad y el riesgo. La oportunidad, por una posible especialización en un área de trabajo, con mayores habilidades; pero también con pocas posibilidades de incorporarse al mercado laboral, ante el retorno masivo de migrantes.

Tal es así, que Durand (2006), muestra al menos seis tipos o modalidades distintas para retornar: a) Retorno voluntario del migrante establecido, que se caracteriza por el regreso voluntario del migrante después de una larga estancia en el extranjero; b) Retorno del migrante temporal: se trata de aquellos trabajadores temporales que fueron contratados por programas específicos, por ejemplo los trabajadores agrícolas en Canadá; c) Retorno transgeneracional: que consiste en que la migración de retorno atraviesa varias generaciones, es decir ya no retorna el migrante, sino sus descendientes tales como hijos, nietos, bisnietos (con lazos sanguíneos y culturales); d) Retorno forzado: como es el caso de la deportación masiva de mexicanos de Estados Unidos, un retorno en condiciones no consensuadas por el estatus migratorio irregular (sin nacionalidad y documentos en regla); e) El retorno del fracasado: se trata del migrante que no pudo cumplir con sus expectativas, considerada un área cualitativamente poco visible y cuantificada y; f) El retorno programado: se trata del retorno masivo de emigrantes como parte de los proyectos políticos de reconciliación nacional, caso Chile. O también, como parte de una deuda histórica, como el caso del pueblo judío.

Desde lo teórico-empírico Rivera (2013), muestra las distintas perspectivas teóricas que han explicado el retorno migratorio: a) La perspectiva neoclásica y la New Economics of Labour Migration, señaló que el retorno era una consecuencia asociada al “fracaso” del migrante; b) La nueva economía de la migración laboral, contradujo la primera perspectiva, al indicar que no era un asunto de fracaso, sino para el migrante y su familia se trataba de la conclusión

de metas económicas, tanto de ahorro como envío de recursos a su hogar durante su estancia migratoria; c) El enfoque estructural sobre la migración de retorno, puso en el centro al contexto como eje para ser analizado a fin de comprender el escenario social del país de origen, los factores situacionales y estructurales del país destino, el tiempo de estancia del migrante, la escolaridad y trayectoria laboral, las habilidades adquiridas y los motivos del migrante para retornar; d) La perspectiva de redes sociales, enfocó el análisis sobre los vínculos que los migrantes mantienen con las sociedades de origen y de destino (capital social). Y finalmente, e) La perspectiva transnacional indicó que el retorno es parte del proceso migratorio, inscribiéndose desde una mirada sistémica y compleja del proceso: relaciones económicas, socioculturales, entre las sociedades de origen y destino, recursos económicos, sociales, ideas, valores.

Ahora bien, la migración de retorno no puede analizarse de manera líneal, ya que es necesario diferenciar de manera interseccional cómo la persona vive o vivió el proceso migratorio. Por ende, al cruzar la edad, el género y la migración de retorno, nos conecta con la necesidad por documentar el regreso de personas adultas mayores, ante el aumento de la población de 60 años y más que regresa a México. Algunos, motivados por el reencuentro familiar, los problemas de salud o la falta de empleo (Martínez, 2017). Es así, que un eje central para los estudios migratorios es mover el enfoque de estudio y generar importantes líneas de investigación que crucen a la edad, el envejecimiento, la vejez y las personas mayores con las experiencias de migración y realizar un análisis integral que indique el proceso, no solo de las personas migrantes, sino de los bienes, conocimientos y enfermedades (Ruiz et al., 2014). Desde el eje de las enfermedades, Velasco y Coubès (2013); García y Gaspar (2017) y Rodríguez y Salguero (2022), señalan que los migrantes de retorno por grupo de edad, presentan una serie de patologías, padecimientos y comorbilidades crónicas degenerativas. Por ende, uno de los retos de las investigaciones sobre migración de retorno es comenzar a caracterizar casos de la trayectoria salud-enfermedad, primero derivado por la falta de acceso a servicios de salud por su condición migratoria irregular que les impide conocer de la existencia de alguna enfermedad y por ende el seguimiento de un tratamiento que les brinde una mejora en su salud integral.

Para fines de esta investigación, únicamente nos enfocaremos en los retornos de hombres adultos mayores, esto derivado del contexto histórico en el que emprendieron la trayectoria migratoria hacia los Estados Unidos, además de los marcadores sociales de la construcción masculina en el que el mandato de la proveeduría perduró en el imaginio social y del sujeto migrante, como principal proveedor y responsable del sostenimiento económico. Por ende, culturalmente se aceptó e incentivó a los varones a cruzar las fronteras como representantes de una familia o una comunidad, quienes debían representar esa figura económica que materializara el sueño americano. Pero, más allá de esa imagen idealizada del migrante, se desdibujaron los escenarios de precariedad y vulnerabilidad en el contexto migratorio. Fue así, que se optó por documentar cualitativamente los antecedentes sobre la trayectoria migratoria y la trayectoria salud-enfermedad, a partir de la identificación de los factores de riesgo, las experiencias antes, durante y tras los retornos de los migrantes y las necesidades en materia de protección a la salud.

Se comparten las trayectorias migratorias y de salud-enfermedad de cinco adultos mayores de retorno migratorio. Este eje de investigación, forma parte de la segunda etapa del proyecto posdoctoral, identificándose los efectos colaterales de los impactos de la migración internacional en los cuerpos de los migrantes. A través de la observación participante se caracterizaron algunos perfiles de dependencia acumulada en el que los migrantes requerían del apoyo de algún familiar para moverse, alimentarse o inclusive realizar actividades básicas de la vida cotidiana; para ello fue necesario ampliar la guía de entrevista a fin de conocer los antecedentes de la enfermedad.

A lo largo de las semanas y la confianza para una charla más específica e íntima sobre su salud, los varones se adentraron para compartir sus malestares físicos-mentales, de lo que actualmente viven y sienten (y es que si bien, uno de los grandes retos metodológicos fue que los varones compartieran sobre sus procesos de la enfermedad, algunos de ellos estoicos por expresar – sus debilidades – por temor a la crítica, pero también como parte de su construcción social de la identidad de género masculina), y a la par por comenzar a tejer una trayectoria que permitiera

reconocer cómo vivieron el proceso migratorio en sus cuerpos. Nos preguntarnos ¿cuáles son los antecedentes de la trayectoria salud-enfermedad en contextos migratorios irregulares que propician los costos en las corporalidades de los hombres adultos mayores? Desde sus propias narrativas, se identificaron seis ejes para reflexionar: a) incertidumbres de ser retornados por su condición migratoria durante su estadía en los EUA; b) depresiones ante las dificultades para ser contratado por su estatus irregular; c) miedos y soledades ante la falta de comunicación con familias y amigos; d) presión y frustración por el cumplimiento del mandato de la proveeduría; e) aguantar dolores o molestias por algún accidente o enfermedad crónica (diabetes), consumo de bebidas azucaradas y energizantes para cumplir con dos o tres jornadas de trabajo y; f) sin atención médica o tratamiento oportuno.

Ante todos estos ejes, se pensó en el título de este artículo que es por demás sugerente – espirales de desventajas – porque implica revisitar desde las experiencias corporales de los hombres migrantes de retorno, a partir de las dificultades económicas, laborales e inclusive de (auto)cuidado desde edades tempranas, como fue la infancia. Derivado de ello, podemos identificar que la socialización primaria de la identidad masculina marca un eje rector sobre las relaciones con otros varones y consigo mismos, descuidos y prácticas que vulneran no solo a su cuerpo, sino a su salud mental; y permanecen como una constante a lo largo de sus trayectorias de vida.

Vulnerabilidades, desigualdades y riesgos en las trayectorias migratorias y salud-enfermedad en migrantes de retorno.

Como ya se ha indicado, la migración internacional posee una serie de características que han propiciado que los sujetos emprendan el trayecto migratorio, algunos por lograr una inserción regular en el país de acogida, otros por razones subjetivas y de estrategias individuales que apoyados de sus redes sociales migran cobijados con políticas migratorias que respaldan sus estadías. Sin embargo, también están otros ejes que condicionan y vulneran la protección del migrante, particularmente de aquellos que lo hacen en una situación de irregularidad.

De estas migraciones con estatus irregulares (o también conocidos como indocumentados) precisaremos sobre las desventajas acumulativas que se dan durante el trayecto migratorio. Por ende, nos apoyamos de una teoría de alcance medio, la teoría sobre La acumulación de ventajas o desventajas² ante la posibilidad que brinda en la construcción de un planteamiento crítico para analizar las desigualdades sociales que acompañan las trayectorias migratorias en cruce con las trayectorias de salud-enfermedad de los hombres adultos mayores de retorno migratorio.

Partiremos del concepto de acumulación de ventajas y desventajas desde el enfoque del curso de vida, a fin de dar cuenta de la desigualdad tanto por cohorte histórico como interindividual. Esto da pie por comprender cómo los individuos de una misma cohorte pueden o no acceder a la atención de la salud, a condiciones laborales o de riqueza (Saraví, 2020). Tal es así que “...los procesos sistémicos de asignación diferencial de retribuciones no permanece constante, sino que tienen un enfoque acumulativo – en las personas – con el paso del tiempo” (Saraví, 2020). Para revisar detalladamente todo el proceso acumulativo, sugieren analizar diferentes trayectorias de vida de las personas, a fin de localizar mecanismos sociales diferenciados desde el Estado, el mercado de trabajo, el sistema educativo, la familia y otras instituciones en el que la persona ha interactuado.

Sin embargo, es necesario precisar que la acumulación de desventajas tiene dos procesos, que parecieran contrapuestos. Por un lado, puede ser diacrónica que se refiere a que la acumulación se desarrolla en el transcurso del tiempo e incluso en interacción con otras trayectorias de vida; pero

² El giro sociológico que se le otorgó a la acumulación de ventajas y desventajas, proviene de las aportaciones de Dannefer (1987, 2003) como O’Rand (1996), quienes señalaron que esta posee dos elementos esenciales: a) Su carácter sistémico, derivado los factores estructurales e institucionales de asignación diferencial de los recursos y b) la vinculación o interacción de estos factores sociales con la dimensión personal (Saraví, 2020).

también sincrónica que impactan en la vida de las personas de manera inmediata o a corto plazo (Saraví, 2020). Desde una mirada de la migración internacional, es posible precisar que se construyen estigmas territoriales que pueden desencadenar en una acumulación de desventajas, como sucede con un migrante con estatus irregular o indocumentado, quien a lo largo de su trayectoria de vida ha tenido que sortear la(s) vulnerabilidad(es) y riesgo(s) a los que está expuesto, pero también la complejidad para encontrar trabajo, además de padecer discriminación/rechazo en ciertos espacios laborales, públicos o institucionales que se traduce en la persecución migratoria.

En América Latina, algunos grupos poblacionales se enfrenta a la escasez de recursos sociales, lo que genera una mayor exposición a riesgos para la salud (Juárez et al., 2014). Juárez et al. (2014), recuperan el abordaje propuesto por la Organización Mundial de la Salud (OMS), en el que indica que para combatir las desigualdades sociales es necesario que los países elaboren políticas de salud acordes a las necesidades locales de los grupos sociales. Entenderemos que los migrantes en condición migratoria irregular (también denominados sin papeles) son sujetos extremadamente vulnerados, porque se enfrentan una serie de condiciones de riesgo e inseguridad a su integridad física y mental ante la falta de protección tanto en país destino como en las condiciones precarias de su lugar de trabajo (Cánovas, 2021). Por ende, comprenderemos que la vulnerabilidad en salud es "...la falta de protección de grupos poblacionales específicos que presentan problemas de salud particulares, así como a las desventajas que enfrentan para resolverlos" (Juárez et al., 2014. P.284), como el desempleo, ingresos bajos, discriminación de género y edad, niveles de escolaridad.

Para el caso de los migrantes, Juárez et al. (2014. P.285), identifican que:

Se estima que hay 11,71 millones de mexicanos viviendo en Estados Unidos (EE. UU.) (24), de los cuales aproximadamente 6 millones son indocumentados (25). Esos casi 12 millones de personas representan a 4.3% de la fuerza laboral de ese país, participando en trabajos de alto riesgo. El 29% vive por debajo del nivel de pobreza en EE. UU. (24), mientras que entre 56% y 70% no cuenta con seguro de salud (27, 27). En este país, no tener cobertura de salud

es una condición que prevalente incluso en migrantes de larga estancia (10 años o más) (28). Para la población migrante, el acceso a servicios de salud en EE. UU. es sumamente limitado, en particular para los indocumentados quienes, por temor a ser deportados, idiosincrasia, ausencia de apoyo y/o desconocimiento del sistema no demandan los servicios de salud que necesitan (29).

Por ello, conocer la trayectoria de salud-enfermedad de los migrantes adultos mayores que retornaron a México, es una tarea crucial y necesaria porque representa una mayor vulnerabilidad. No solo por el grupo etario, sino por las implicaciones del contexto migratorio en lo económico, salud, discapacidad, derechohabencia y afiliación a servicios de salud; ya que se observa una relación asociativa entre las condiciones de trabajo/origen ocupacional³, hábitos no saludables y prácticas de riesgo que determinan un incremento en la prevalencia de enfermedades no transmisibles (crónicas-degenerativas), como la diabetes, hipertensión y enfermedades cardíacas, e inclusive enfermedades mentales. Esto representa una seria problemática social y de salud pública, porque son enfermedades incapacitantes que afectan la calidad de vida de la persona, el acceso a servicios de salud y el pago de tratamientos y medicinas (Juárez et al., 2014; Ruíz et al., 2014).

...la mitad de los migrantes mexicanos en EE. UU. nunca ha visitado a un dentista y una tercera parte jamás ha asistiendo a una institución de salud" (Juárez et al., 2014. P.286). Esta ausencia en la atención y promoción de la salud, no solo depende de la individualidad del sujeto migrante; sino la negación y restricción del acceso por la condición migratoria irregular (Juárez et al., 2014).

Históricamente, se tiene en cuenta que la migración de mexicanos hacia los Estados Unidos tiene una relación directa con el carácter laboral. En tanto, que se ha distinguido que la mano de obra y fuerza de trabajo de los migrantes mexicanos se vincula con las actividades, ocupaciones y procesos

³ Ruíz (et. al., 2014) en su investigación también señalaron que los determinantes socio-estructurales del deterioro de la salud tiene relación directa con el empleo y las condiciones de trabajo, pero también por fases de desempleo a lo largo de su trayectoria migratoria.

productivos en el sector servicios que ofrece EUA (Canales, 1999. P.13). Sin embargo, es un hecho que ciertas dinámicas laborales que se insertan los mexicanos en los EUA se han caracterizado por formas de precariedad laboral. Tal es así que, es notoria una polarización del mercado de trabajo que transitan desde empleos estables hasta los informales y ocasionales. Estos últimos también conocidos como proceso de *casualization* (informalización) del empleo en el que existe una selección de la fuerza de trabajo empleada, según su origen (Canales, 1999). Tal es el caso de los migrantes mexicanos, quienes ante;

...la mexicanización de ciertos empleos e industrias en Estados Unidos [...] la inserción laboral de los trabajadores mexicanos, centrándose en sectores como la agricultura, construcción, servicios de mantenimiento, servicio doméstico y restaurantes, así como en ocupaciones de baja calificación y mal remuneradas (Canales, 1999. P.14).

Esta condición laboral, ha caracterizado las condiciones de vulnerabilidad en la que los mexicanos han enfrentado sus trayectorias laborales en los Estados Unidos, siendo la informalidad, subcontratación, empleos de tiempo parcial y la falta de seguridad social (Canales, 1999); en el que “la mayoría de ellos se dedicaron a trabajos sucios, peligrosos y difíciles, con un total abuso, explotación, discriminación y ausencia de protección social” (Ruiz et al., 2014. P.8). Dicho lo anterior, son referentes cruciales para la caracterización y problematización del migrante indocumentado.

De hecho, los Organismos Internacionales señalan que México – como país de origen y de retorno – debe mejorar los sistemas sanitarios, en el entendido de que;

... la vulnerabilidad se da en todas las etapas del proceso migratorio y los trastornos psicosociales toman importancia, pues la población migrante puede caer en el uso y abuso del alcohol, drogas y violencia. La tasa de mortalidad de los migrantes que regresan a México es más alta y sufren de más problemas crónicos y degenerativos y en aquellos que se dedicaron a los trabajos de la construcción, regresan con más discapacidades físicas por daños en la columna (Ruíz et al., 2014: 7).

Desde esta postura, se subraya la necesidad por situar al envejecimiento y la vejez no sólo como un fenómeno de estudio desde la migración de retorno y las masculinidades; sino como un proceso experiencial desde el cuerpo(salud-enfermedad) por parte de las personas que transitan, bajo la comprensión de que el cruce de la frontera representa un acontecimiento que marca un antes y un después en las trayectorias de vida, asociado a la visión de quienes se quedan en sus comunidades de origen y quienes deciden migrar hacia otro país; como es el caso de los Estados Unidos. Pero que, hay historias de hombres migrantes que no “*hacen vida en el gabacho*”, sino que su proyecto estuvo siempre en el país de origen, con la firmeza de retornar al ver materializado el sueño americano. Estos retornos se enmarcan en una etapa de la vida: la vejez, lo que genera un impacto no solo individual, sino sociocultural en las comunidades de llegada.

Materiales y métodos

Contexto de estudio y trayecto metodológico

El estado de Morelos es uno de los treinta y un estados que junto con la Ciudad de México conforman los Estados Unidos Mexicanos (México). El estado está ubicado en la región centro-sur del país, limita al sur con el estado de Guerrero, al norte y oeste con el Estado de México y al este con Puebla. De acuerdo con la regionalización el estado de Morelos está constituido por 36 municipios, mismos que están ubicados en cuatro áreas específicas: Zona Norte: Cuernavaca (capital de estado), Huitzilac, Tepoztlán, Tlalnepantla, Totolapan, Atlatlahucan, Yecapixtla, Ocuituco y Tetela del Volcán; b) Zona Oriente: Zacualpan de Amilpas, Jantetelco, Jonacatepec, Tepalcingo y Axochiapan; c) Zona Sur Oeste: Tlaquiltenango, Jojutla de Juárez, Zacatepec, Puente de Ixtla, Amacuzac, Coatlán del Río, Tetecala, Mazatepec y Miacatlán y; d) Zona Centro: Temixco, Yautepec, Jiutepec, Emiliano Zapata, Ayala, Tlaltizapan y Cuautla (INEGI, 2013).

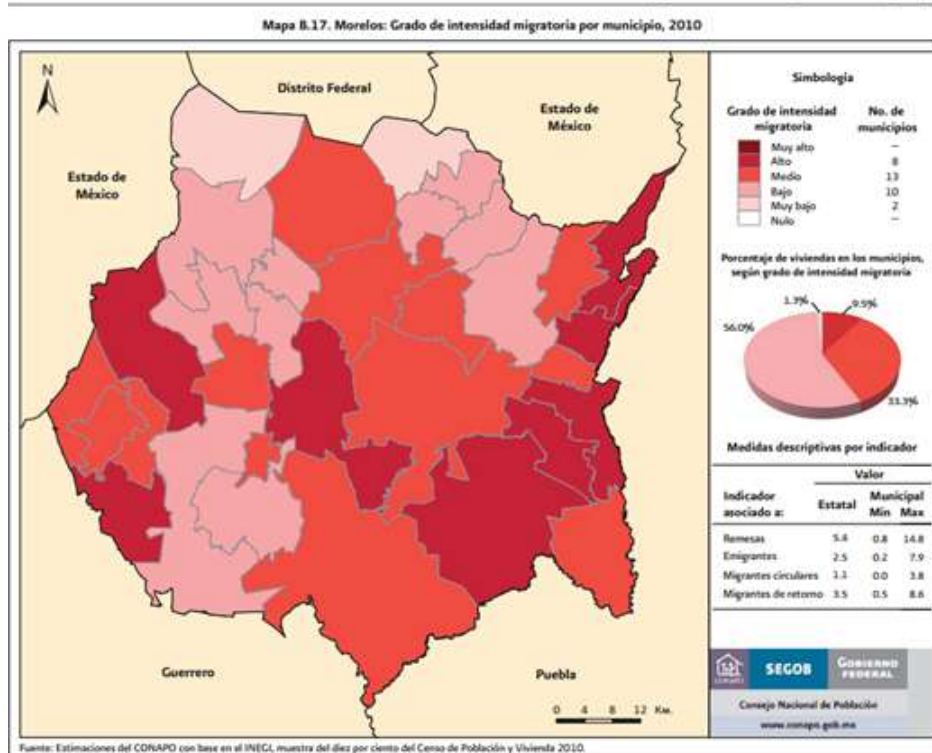
Durante los últimos diez años, la zona oriente (Jantetelco, Jonacatepec, Tepalcingo y Axochiapan) ha sido el escenario de estudio para documentar algunas problemáticas sociales relacionadas con la(s) maternidad(es) y la(s) paternidad(es) en contextos rurales. El ingreso al trabajo de campo en algunas de las comunidades, inicia con el apoyo de personas claves que fungen el rol de porteros, quienes no solo acompañan la estadía, sino también comparten las normas sociales que coexisten en el contexto. Desde las recomendaciones, se ha priorizado la seguridad no solo por parte de quien investiga, sino también de quienes participan. Ante esto y como parte de las consideraciones éticas de la investigación, ha sido necesario solicitar los permisos a diferentes líderes comunitarios, a fin de compartir – mayoritariamente de manera verbal – los motivos de la investigación y los tiempos de estadía; y a su vez una participación libre y voluntaria de las personas que son invitadas como parte del muestreo por conveniencia.

La investigación fue de corte cualitativa-interpretativa, derivado no solo del objetivo general sino del interés por enunciar las experiencias personales de quienes viven de manera directa el fenómeno social. Por tanto, se dio prioridad por comprender el sentido y significado de la acción humana, en cruce con la práctica sociohistórica de la realidad subjetiva. Las notas etnográficas y entrevistas en profundidad, dieron ejes centrales para describir la cotidianidad de los lugares que se visitaban, a fin de documentar las actividades que las personas realizan a lo largo del día, las actividades económicas, los diversos trabajos (manufactureros, agrícolas, obras), las actividades lúdicas y deportivas, así como también la presencia de migrantes de otros estados para el corte de ejote, frijol, cebolla. Asimismo, y a la par del interés puesto en los ejercicios ma/paternos, se conoció que las relaciones, dinámicas y estructuras familiares, están atravesadas por la migración internacional.

De acuerdo con los datos estimados por parte del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), el estado de Morelos (ver, ilustración 1) presentó un alto grado de intensidad migratoria de tipo económico-laboral. Por sus condiciones orográficas, la zona oriente del estado se caracteriza por actividades económicas de tipo agrícolas. Los grandes y pequeños agricultores – ejidatarios, propietarios, medieros y rentistas – cultivan caña de azúcar, sorgo, maíz, arroz, algodón, jitomate, cebolla. Sin embargo, la continuidad del trabajo agrícola se ha visto afectada por el clima de las crisis económicas y la disminución de políticas gubernamentales para impulsar la producción agrícola, motivo por el cual una diversidad de campesinos ha abandonado sus tierras de cultivo y han emprendido su trayectoria migratoria hacia los Estados Unidos.

A lo largo de las charlas informales y entrevistas formales, se identificaron las relaciones que las personas de las comunidades mantienen con familiares, amigos o conocidos que viven en los Estados Unidos. Es una constante, las historias de éxito o abandono de la trayectoria migratoria, pero también de la conformación de una identidad migratoria asociada al triunfo económico, de quienes no solo cruzaron la frontera y enviaron las remesas, sino de los que regresaron en mejores condiciones de vida para ocupar aquellas casas que fueron construidas tras varios años de trabajo.

Durante la primera fase de la investigación, se realizó trabajo de campo durante algunos meses (agosto 2021 a mayo 2022), se identificó que quienes mayoritariamente migran son hombres, que desde la infancia y adolescencia fueron socializados bajo un modelo de masculinidad, asociada a la proveeduría, la reproducción biológica y las ausencias. Desde este esquema tipificador se construyó un modelo de hombre migrante, que ante las escasas oportunidades de trabajo y crecimiento económico en sus comunidades de origen, apropian el imaginario colectivo del sueño americano, mismo que se construyen a la par de otras experiencias migratorias, pero que invisibilizan las precariedades y vulnerabilidades que se enfrentaron durante sus trayectorias migratorias.



Figura

Mapa de Morelos. Grado de intensidad migratoria por municipio, 2010

Nota. Mapa recuperado de la Colección de índices Sociodemográficos/ Índices de intensidad migratoria México-Estados Unidos 2010 que presentó el Consejo Nacional de Población (2012)

A través de la observación participante se documentaron algunas notas etnográficas, en ella a través de los relatos por parte de los lugareños de la comunidad señalaron que otorgaban un mayor reconocimiento del migrante que retornaba en la etapa adulta, pero no en la vejez. Por un lado, porque socialmente existe una mayor aceptación de los cuerpos fuertes y hábiles, tras asociar que la capacidad física e intelectual permitirá su adaptación a las actividades de la comunidad y sus relaciones familiares. Sin embargo, esto enmarca un referente inicial de la construcción social del envejecimiento y la vejez, porque colectivamente se promueve la idea de que un cuerpo envejecido es aquel que representa debilidad, enfermedad y dependencia; por ende, un migrante que retornó a la edad de 65 años y más, es considerado colectivamente como un problema. Porque, requerirá de atención médica y de cuidados familiares/comunitarios. Por tanto, se regresó al trabajo de campo a finales del 2022 y principios del 2023 para invitar a los participantes de la primera etapa a dialogar sobre sus trayectorias salud-enfermedad.

Sin embargo, este referente propició la identificación de los trayectos migratorios ya que no solo se trata de un cuerpo envejecido, sino de un entramado estructural que propició trayectorias de salud-enfermedad específicas que han caracterizado a ciertos migrantes de retorno. De esta manera, se seleccionaron los casos de cinco hombres adultos mayores de retorno migratorio del municipio de Tepalcingo Morelos. Los testimonios que se presentan en este escrito, se caracterizan por sus particularidades y similitudes vividas en la construcción de un cuerpo trabajador y los impactos de la migración internacional en sus trayectorias de salud-enfermedad.

Resultados y discusión

En este apartado se presentan los casos de migrantes adultos mayores que retornaron a su lugar de origen después de una larga trayectoria migratoria. Para ello, fue necesario iniciar analizando y reconstruyendo parte de los orígenes de los migrantes, específicamente relacionados con el lugar habitado (comunidad, hogar) y la influencia sociocultural en la construcción de la identidad masculina. Desde el enfoque de la acumulación de desventajas, se identificaron algunos procesos que

enmarcaron ciertas carencias o elementos esenciales para la subsistencia y desarrollo personal, por ende, la historia familiar es necesaria para comprender algunas condiciones de riesgo y vulnerabilidades en el desarrollo individual. Además, de identificar el acceso o no, a recursos básicos como la alimentación, salud, vivienda, educación, entre otros.

En consecuencia, es necesario analizar las trayectorias vitales de las personas migrantes para conocer el origen y los procesos que transitó tanto individual como socialmente desde su territorio de origen a otro de destino. En pocas palabras, constituyen un “...movimiento espacial en el que se interiorizan ciertos condicionamientos estructurales y se experimenta la vida cotidiana de maneras particulares” (Pizarro y Ciarallo, 2021. p.24). Tal es así que las narraciones de los propios sujetos migrantes son relevantes para darle un sentido a la complejidad de la vida, de la acción humana y social.

Desventajas en sus contextos de origen: infancias, trabajo agrícola y socialización de la identidad masculina.

Las condiciones socioeconómicas y diferencias en los aprendizajes de género marcarán un referente crucial para la enseñanza de normativas y deberes asociadas a la construcción de la masculinidad. Los relatos de los participantes, se identificó que fueron involucrados desde edades muy tempranas (4 a 6 años) a actividades agrícolas, específicamente porque sus progenitores se dedicaron a trabajar en el campo, por ende, el nacimiento de hijos varones representaba para la familia nueva fuerza de trabajo. De acuerdo con las dinámicas, los padres llevaban a sus hijos a realizar algunas actividades básicas, como cortar hierba, sembrar semillas, cuidar y arrear potros y yeguas, amarrar lazos.

Desde el referente sociocultural del – hacer hombres a los niños – está asociada la idea del enseñar a través de la práctica temprana el mandato del trabajo y la proveeduría económica, a través de la fuerza de trabajo, del aguante al dolor, del dominar o domar (animales), del descuido del cuerpo, de hacer callosidades y heridas que posteriormente serán cicatrices que socialmente serán valoradas como huellas del trabajo y heroicidad.

Conforme los años pasaban, las actividades agrícolas y agropecuarias incrementaban. De hecho, si los progenitores se dedicaban a otras actividades tales como la albañilería, se hacían acompañar de sus hijos para que participaran como – chalanos, ayudantes – en actividades como acarrear arena, repellar o pintar. Sin embargo, los cuerpos de los infantes comenzaban a presentar algunos malestares, ante los descuidos impuestos por las prácticas no solo de riesgo (como cargar más peso) sino también como ritos de iniciación en el trabajo.

Si bien, la escolaridad no fue un eje crucial en la vida de los varones, reconocen que no existía la necesidad por concluir el nivel básico (primaria). Ya que, para las familias, era suficiente que su hijo aprendiera a sumar y restar, antes que leer. Porque, existe una relación entre proveer y las matemáticas: *“Yo recuerdo que mi padre me decía, “no te apendejes, aquí lo que me importa es que hagas bien las cuentas porque si no nos pagan lo que es, nos tendremos para comer”*. Con este testimonio emerge que los progenitores no contaban con conocimientos básicos, por ende, relegaban la responsabilidad a sus hijos para que ellos, a través de lo aprendido fungieran como responsables de los pagos que recibían al momento de cosechar y vender sus productos del campo.

Por ello, el espiral de desventaja en la trayectoria de vida de los participantes inició en los primeros años de vida, ante las dificultades económicas de sus hogares, iniciándose como peones agrícolas. Y así, comenzar con el aporte monetario, y participar activamente en el espacio de trabajo, que prevalece hasta las edades adultas. Por ello, es recurrente identificar que el trabajo, es el eje que propicia “el dejar de ser niños, para hacerse hombres”. Pero también, a través de la conformación de una familia, reproducción biológica con tener hijos/as y ser jefes del hogar.

Inicio de la trayectoria y cruce migratorio: riesgos, aguante y mano de obra

Si bien, los participantes relataron que sus inicios en la trayectoria migratoria suceden posterior al primer o tercer nacimiento de sus hijos/as. Desde una visión patrilocal, construyeron sus hogares en los terrenos paternos, pero ante las dificultades para proveer y alimentar a más bocas, tuvieron que buscar alternativas para migrar como única vía para el sostenimiento familiar. Sumado a ello, socioculturalmente existe una construcción sobre la imagen del hombre migrante. Para quienes decidieron migrar, son considerados héroes por atreverse a cruzar la frontera aun cuando no tenían redes sociales que les – ayudaran – durante los primeros días o meses de estancia en Estados Unidos. Para los participantes, representó una lucha entre un sueño idealizado y co-construido por parte de sus familias de origen, pero también ante las dificultades económicas y laborales que se enfrentaron en sus comunidades.

Entre los riesgos que enfrentaron fue durante el cruce de frontera, algunos de ellos solos y otros acompañados con desconocidos, con quienes intercambiaban motivaciones para cumplir el sueño americano. Sin embargo, sostienen los miedos a los que se enfrentaron y decidir “aguantar” para no morir en el intento de cruzar el desierto. Las incertidumbres estuvieron presentes casi en gran parte de los años como migrantes indocumentados, por un lado de ser “agarrados por migración y ser regresados a sus pueblos”, sin cumplir las metas prometidas a sus esposas e hijos. Pero por otro, un sentimiento constante de frustración y deseo de abandonar la trayectoria, cada que escuchaban a través de llamadas telefónicas, las voces de sus hijos. Parte de las motivaciones que perduraron para no desertar la trayectoria migratoria, estuvo sucumbida por las presiones económicas ante deudas por pagar, pero también por cumplir cabalmente con lo que comunitariamente se esperaba lograría un migrante en Estados Unidos.

Desigualdades en los espacios de trabajo: precariedad, violencias, discriminación y falta de acceso a seguridad social por su estatus migratorio.

Las narrativas en torno a las desigualdades enfrentadas por parte de los migrantes irregulares, inician desde el momento de cruzar la frontera. Por un lado, narran a las dificultades para encontrar un lugar para vivir, pero los espacios a los que llegaron por primera vez se caracterizaron por ser insalubres e incómodos. Por un lado, señalan que “llegaron a pequeños apartamentos, donde dormían varios hombres en una misma recámara”, además, de que al carecer de dinero para comprar comida, debían buscar alimentos próximos a caducar en los contenedores de basura, pero en horarios nocturnos.

Asimismo, relatan vivir discriminación y humillaciones por parte de conciudadanos mexicanos. Quienes al conocer que sus estatus migratorios eran irregulares, fueron constantemente amenazados para ser denunciados ante las autoridades migratorias. Ante este tipo de situaciones, manifiestan que los primeros dólares ganados por sus trabajos, debieron ser usados para pagar las extorsiones y así, mantenerse a salvo. O bien, accedían a trabajos con salarios bajos, por carecer de documentos que les permitiera ser contratados. Ante ello, buscaron estrategias para la obtención de papeles “por debajo del agua”, y así sentir cierta tranquilidad para no ser deportados.

Sin embargo, describen que durante los primeros años tuvieron que acceder a trabajos que ponían en riesgo la integridad de sus vidas. Pero también optaban por vender su mano de obra en actividades que ya conocían, como fue la agricultura y la albañilería. Asimismo, para cubrir la cuota mensual para enviar a sus hogares de origen, debían trabajar dos o tres jornadas, en otros espacios como restaurantes y/o lavado de coches. Para ello, la manera de “aguantar muchas horas de estar a pie o sentado”, optaban por el consumo de bebidas azucaradas, energizantes o incluso, accedían al consumo de drogas. Desatacan que aprendieron sobre ciertas drogas, a partir de su relación con las experiencias de otros migrantes.

Retornos migratorios: entre la enfermedad y la continuidad de la proveeduría económica.

Entre los desafíos que se hacen presentes tras los retornos de los migrantes adultos mayores va con relación a la presencia de enfermedades que requieren de una atención especializada para su atención, pero en su mayoría carecen de seguridad médica. De acuerdo con los testimonios de los participantes, señalan que a través de sus hijos e hijas han podido acceder a servicios particulares. Sin embargo, señalan que el cambio en sus cuerpos les ha ocasionado un impacto emocional ante la dependencia de ser ayudados para las actividades básicas instrumentales de la vida cotidiana, como vestirse o ir al baño.

Asimismo, entre las preocupaciones que destacan en la vejez está el tema de lo económico. Y es que, a pesar de que cumplir el rol de proveer, este se mantiene a lo largo de la trayectoria de vida. Ahora no solo para cubrir sus gastos personales, sino también los costos de la enfermedad. Al respecto, han tenido que buscar alternativas en la informalidad para continuar trabajando, algunos otros apoyados económicamente por sus hijos/as que viven en los Estados Unidos o bien, con apoyos gubernamentales.

Desde este eje, sostienen que en sus mentes no tuvieron como objetivo realizar un ahorro para el retiro, a pesar de que en el contexto migratorio no existe la jubilación como se conoce de manera institucional, les preocupa depender de otros para su sobrevivencia en esta etapa de la vida. Lo que pondera el mantenimiento de “trabajar hasta donde el cuerpo aguante”, sin retiro a fin de costear los gastos de su enfermedad.

Conclusiones

Desde las experiencias narradas por los participantes, señalaron que los retornos no se tradujeron en una estabilidad personal, familiar, comunitaria o económica; ya que muestran una serie de dificultades para comunicarse, relacionarse y reintegrarse a las dinámicas familiares; cuerpo/por los trabajos desarrollados en un contexto de precariedad, inseguridad y desprotección de la salud ante la carencia de derechos para la atención médica, y el autocuidado existen la presencia de enfermedades crónico-degenerativas-discapacitantes que han generado una dependencia acumulada; cuidados/esto se entreteje en la necesidad de poseer una red de cuidados familiares/comunitarios que dependerá en cierta medida con el tipo de relaciones desarrolladas por parte de los padres-migrantes con los hijos e hijas; y finalmente el proyecto de vida/situado en la necesidad de aportar económicamente a sus hogares, recrudece la realidad ante la falta de recursos, de pensiones (por la informalidad e irregularidad laboral), de apoyos gubernamentales y una tendencia al trabajo sin retiro (Rodríguez, 2022), ante la persistencia de la identidad masculina asociada a la proveeduría económica.

Podemos señalar que sí existen efectos colaterales de la migración internacional en sus condiciones de salud ante la explotación del cuerpo (hasta donde el cuerpo aguante) y el envejecimiento. Por tanto, los retornos de los viejos a sus familias de origen, conlleva a una serie de problemáticas ante la falta de reconocimiento, de aceptación y de redes familiares y comunitarias. De hecho, Durand (2006), ya señalaba que “el retorno, pone en cuestión el pretendido carácter unidireccional o definitivo de la migración y por tanto es un aspecto fundamental que debe ser explicado y debe ser tomado en cuenta a la hora de legislar sobre políticas migratorias, criterios de nacionalidad, derechos políticos, etc.” (p.168). Y es que, para el caso de los migrantes existe una deuda histórica en materia de políticas públicas que favorezcan sus condiciones de vida y la cobertura-acceso a los servicios de salud debido a su estatus migratorio irregular; que les impide tener un registro de residencia legal y por ende, acceso a los servicios básicos de salud.

No obstante, y a pesar de que la migración internacional seguirá siendo un marcador sociocultural que da identidades a los países de origen derivado de la búsqueda de mejores condiciones de vida (económicas, materiales, sociales) también está la necesidad por continuar con la promoción del progreso estatal, comunitario y familiar, a través del fortalecimiento del mercado de trabajo.

Agradecimientos

Este artículo es resultado del proyecto de Investigación Posdoctoral (Año 2/2022-2023) “Paternidad, migración y vejez. Las ausencias, los ejercicios y los costos de ser padre-migrante de retorno en la etapa de la vejez”. Agradecimiento por el apoyo recibido del Programa de Becas Posdoctorales de la Universidad Nacional Autónoma de México (DGAPA-UNAM). Agradecimiento especial a la Dra. Alejandra Salguero Velázquez por el acompañamiento y asesoramiento durante estos dos años en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM.

Referencias

- Ayvar, F., y Armas, E. (2014). El flujo migratorio en México. Un análisis histórico a partir de indicadores socioeconómicos. *Revista CIMEXUS*, IX(2), 71-90.
- Canales, A. (1999). Periodicidad, estacionalidad, duración y retorno. Los distintos tiempos en la migración México-Estados Unidos. *Papeles de población*, 5(22), 11-41.
- Castillo, G. (2020). Migración y cambios socioeconómicos en contextos rurales. *Norteamérica*, 15(1), 57-84.
- Chávez, J. B., Rivera, M. E., y Salazar, M. (2021). La migración de retorno en los adultos mayores de la mixteca oaxaqueña y sus procesos de adaptación psicológica y cultural. *RA XIMHAI*, 17(2), 221-244.
- CONAPO (2012). *Índices de intensidad migratoria México-Estados Unidos 2010*, México, D.F: Consejo Nacional de Población.
- Durand, J. (2006). Los inmigrantes también emigran: la migración de retorno como corolario del proceso. *REMHU. Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 14(26-27), 167-189.
- Fernández, E. (2011). Revisión bibliográfica sobre la migración de retorno. *Norteamérica*, 6(1), 35-68.
- García, R., y Gaspar, S. (2017). Migración de retorno de Estados Unidos a seis estados de México. Hacia la reintegración familiar y comunitaria. En R. García, *El retorno de los migrantes mexicanos de Estados Unidos a Michoacán, Oaxaca, Zacatecas, Puebla, Guerrero y Chiapas 2000-2012* (págs. 15-64). México: Universidad Autónoma de Zacatecas, Miguel Ángel Porrúa.
- INEGI (2013). *Conociendo Morelos*, México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- INMUJERES. (2007). La migración México-Estados Unidos: un enfoque de género. *Instituto Nacional de las Mujeres*, 1-16.
- Juárez, C., Márquez, M., Salgado de Snyder, N., Pelcastre, B. E., Ruelas, M. G., y Reyes, H. (2014). La desigualdad en salud de grupos vulnerables de México: adultos mayores, indígenas y migrantes. *Rev Panam Salud Publica*, 4(35), 284-290. Obtenido de <https://www.scielosp.org/pdf/rpsp/v35n4/08.pdf>
- López, G. y Mojica, O. (2013). Migración de retorno y los cambios en el índice de intensidad migratoria en Michoacán, Jalisco y Guanajuato. *Acta Universitaria*, 23(1), pp. 5-15
- Martínez, S. (2018). Migración de retorno de adultos mayores a México: redes sociales, familia y acumulación. *Carta económica regional*, 30(121), 125-144.
- Pedreño, A. (2021). Condición inmigrante. En C. Jiménez Zunino, & V. Tripin, *Pensar las migraciones contemporáneas. Categorías críticas para su abordaje*. Córdoba: Libro digital EPUB. Obtenido de https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/8554/1/Pensar-las-migraciones-contempor_neas-1617226992_44266.pdf
- Pizarro, C., y Ciarallo, A. (2021). Circulaciones migratorias. En C. Jiménez Zunino, & V. Trpin, *Pensar las migraciones contemporáneas. Categorías críticas para su abordaje* (págs. 31-34). Córdoba: Libro digital EPUB. Obtenido de https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/8554/1/Pensar-las-migraciones-contempor_neas-1617226992_44266.pdf
- Rivera, L. (2013). Migración de retorno y experiencias de reinserción en la zona metropolitana de la Ciudad de México. *REMHU Rev. Interdiscipl. Mobil. Hum*(41), 55-76. Obtenido de <https://www.scielo.br/j/remhu/a/HTGNGJFThPz7TqYD3KXwWcx/?format=pdf&lang=es>
- Rivera, L., Odgers, O., & Gernández, A. (2014). La migración internacional y la diversificación religiosa en Morelos. Una mirada sociodemográfica. *Papeles de población*, 20(80). Obtenido de <https://rppoblacion.uaemex.mx/article/view/8355/7059>
- Rodríguez, A. (2022). El trabajo sin retiro. Experiencias de nacer y envejecer en el campo. En *Contextualizaciones Latinoamericanas*, Universidad de Guadalajara. Vo. 2, Núm. 27, julio-diciembre 2022. <http://contextlatin.cucsh.udg.mx/index.php/CL/article/view/7965>
- Rodríguez, A. y Salguero, A., (2022) Cuerpos vividos y envejecidos en un contexto de migración indocumentada y retorno de hombres migrantes. *Revista Tramas- Subjetividad y procesos sociales. Número especial Experiencias Subjetivas e identitarias en la vejez*. No, 53, año 33. <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/976/958>
- Ruiz de Chávez Ramírez, D., Almedia, C., García, P., & García, R. (2014). Principales necesidades de salud y trabajo en migrantes de retorno. *Ibn Sina. Revista electrónica semestral en Ciencias de la Salud*, 2(5), 1-11.

- Saraví, G. A. (2020). Acumulación de desventajas en América Latina: aportes y desafíos para el estudio de la desigualdad. *Revista Latinoamericana de Población RELAP*, 14(27), 228-256. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/3238/323862727009/html/>
- Vega, G. (2002). La migración mexicana a Estados Unidos desde una perspectiva de género. *Migraciones internacionales*, 1(2), 181-194.
- Velasco, L. y Coubès, M. (2013). Reporte sobre dimensión, caracterización y áreas de atención a mexicanos deportados desde Estados Unidos. *El Colegio de la Frontera Norte*. Recuperado de: <https://imumi.org/uf/recursos/reporte-dimension-atecion-mexicanos-deportados.pdf>
- Zapata, A. (2009). Familia transnacional y remesas: padres y madres migrantes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 1749-1769.

Angélica Rodríguez Abad

Investigadora Posdoctoral, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. Doctora en Ciencias Sociales, maestra en Instituciones y Organizaciones y Licenciada en Sociología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Profesora de Tiempo Completo, Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Tlaxcala, miembro del Cuerpo Académico en Consolidación UATLX-CA-240 “Ciencias del Envejecimiento”, posee el perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP-SEP) y es integrante del Sistema Nacional de Investigadores.

Correo de contacto: arodrigueza_fcdh@uatx.mx

María Alejandra Salguero Velázquez

Licenciatura y Maestría en Psicología. Doctorado en Sociología, UNAM, FCPyS. Profesora Titular de la Carrera de Psicología de la FES Iztacala, UNAM. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores (Nivel II), y forma parte del padrón de Tutores del Doctorado en Psicología. Obtuvo el Reconocimiento Sor Juana Inés de la Cruz, otorgado por la Universidad Nacional Autónoma de México el 8 de marzo de 2019, por haber contribuido de manera sobresaliente al cumplimiento de los altos fines universitarios. Y el Premio Estatal de Ciencia y Tecnología en el Área de Ciencias Sociales en 2019.

Correo de contacto: alevs@unam.mx

Cita sugerida:

Rodríguez Abad, A., & Salguero Velázquez, M. A. Espirales de desventajas en las trayectorias de salud-enfermedad en hombres adultos mayores de retorno migratorio. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 43–56. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.079>

Experiencias de aprendizaje autogestivo en el uso de plataforma Moodle en grupos de tercer grado de bachillerato

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.080>

Recibido: 15/abril/2023

Aceptado: 15/junio/2023

En línea: 23/junio/2023

Clara Emynick Cervantes¹<https://orcid.org/0009-0003-0526-7003>Alma Flor Martínez Soto²<https://orcid.org/0009-0000-5171-0991>Silvestre Flores Gamboa³<https://orcid.org/0000-0002-4009-9442>¹²³ Universidad Autónoma de Sinaloa

RESUMEN

El confinamiento obligatorio como medida ante la pandemia de Covid-19 durante el 2020, promovió la reactivación de clases de manera virtual empleando para ello medios y herramientas de comunicación digital. Ante la habilitación de esta modalidad educativa se estableció como propósito del estudio conocer la opinión de los alumnos en relación al desarrollo de habilidades y actitudes de estudio, pensamiento, autogestión durante las clases en línea y el uso de la plataforma educativa Moodle. Bajo un enfoque de investigación cuantitativo y un nivel descriptivo, se diseñó un cuestionario que fue compartido a través de Google Forms a principios del 2022 entre estudiantes que cursan el tercer grado en la Escuela Preparatoria Antonio Rosales de la ciudad de Mazatlán, México. Entre los principales hallazgos se registraron habilidades y actitudes positivas vinculadas al estudio, pensamiento y uso de la plataforma educativa, logrando desarrollar actitudes autogestivas en la tercera parte de la muestra.

Palabras clave: Moodle, educación virtual, pandemia.

Self-managed learning experiences in the use of the Moodle platform in groups of third grade of high school.

Abstract

Mandatory confinement as a measure in the face of the Covid-19 pandemic during 2020, promoted the reactivation of classes virtually using digital communication media and tools. Given the authorization of this educational modality, the purpose of the study was established to know the opinion of the students in relation to the development of study skills and attitudes, thinking, self-management during online classes and the use of the Moodle educational platform. Under a quantitative research approach and a descriptive level, a questionnaire was designed that was shared through Google Forms at the beginning of 2022 among students who are in the third grade at the Antonio Rosales High School in the city of Mazatlán, Mexico. Among the main findings, positive skills and attitudes linked to the study, thought and use of the educational platform were recorded, managing to develop self-management attitudes in a third of the sample.

Keywords: Moodle, virtual education, pandemic

Introducción

La escuela es concebida como institución que favorece la generación de determinadas capacidades formativas de tipo social que giran en torno a un contexto determinado (Bustamante, 2014). No obstante, ésta experimentó la interrupción del proceso educativo a nivel mundial mediante el cierre de planteles provocado por la pandemia de 2020, asociada al Covid-19, en la que se pasó de una modalidad de enseñanza presencial a una en línea (Alaa y Aldabbagh, 2022), apoyada en el uso de herramientas digitales cimentadas en tecnologías de la información y la comunicación (Flores, León y Gastélum, 2022), diversas instituciones y planteles optaron por elegir aquellas que consideraban más convenientes (Díaz et al., 2023).

Dicho suceso representó un desafío para los agentes involucrados en la educación, debido a que la modalidad virtual fragmenta los tres elementos clásicos del proceso de enseñanza-aprendizaje de tipo presencial como lo es la unidad de tiempo, de espacio y de acción por parte de quienes en ella participan (Cabero y Valencia, 2021). Por el contrario, de acuerdo a experiencias anteriores, en la educación en línea no se genera un vínculo directo en tiempo real, ni en un espacio físico determinado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del maestro y del alumno, por lo que es más flexible (Juca, 2016).

Además, en el aprendizaje en línea, se espera que los estudiantes puedan desarrollarlo de manera más independiente, utilizando los recursos y herramientas por sí mismos con el fin de comprender bien el material que está disponible (Istiqomah et al., 2021). Por consiguiente, es un proceso que requiere mayor nivel de independencia y de autorregulación por parte del educando (Juca, 2016), en otras palabras de autogestión, característica fundamental que debe estar presente en los alumnos (Rosales et al., 2019).

Aunque la autogestión generalmente es representada e impulsada en el espacio laboral con el propósito de elevar los niveles de productividad e innovación (Istiqomah et al., 2021), donde la efectividad de los gerentes en una organización se mide en términos de su capacidad para superar con éxito los problemas (Bennett, 2000), en los últimos años su aplicación en los procesos educativos, es valorada como una forma de aprendizaje ideal (Istiqomah et al., 2021).

En este sentido, el aprendizaje autogestivo ha sido concebido como una capacidad que posee el alumno para administrar su propio proceso de aprendizaje de manera autónoma y autorregulada, por lo que puede monitorear en dicho proceso no solo sus objetivos académicos, sino también sus estrategias cognoscitivas y motivacionales, útiles en la construcción del conocimiento (Rosales et al.,

2019). La autogestión, desde un entorno tecnológico, también es visualizada como una competencia que fortalece o potencia la trayectoria académica del estudiante (Ponce, 2016).

La combinación tecnológica de los procesos educativos ha provocado cambios sustanciales en las estrategias de enseñanza y aprendizaje (García, 2017). Concorre una clara correspondencia entre la evolución de las tecnologías de la información y comunicación con el diseño y progreso de modelos educativos en línea (Gros, 2011). Además, éste tipo de aprendizaje se caracteriza por la utilización de redes de Internet por lo que la accesibilidad y conectividad representan elementos inamovibles al momento de generar las interacciones formativas entre los involucrados (Istiqomah et al., 2021).

Aunque desde el punto de vista pedagógico y curricular, la incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje no representaban una nueva tendencia (Delgado y Solano, 2009), por lo menos antes de la pandemia del 2020. Sin embargo, una vez que se vivió dicha contingencia sanitaria las instituciones educativas optaron por desarrollar el proceso de aprendizaje en línea como única forma de continuar con la educación, decisión que registró impactos positivos tanto como negativos, éstos últimos se circunscribían por restricciones a la red de Internet (Istiqomah et al., 2021), falta de equipo y capacitación docente (Flores et al., 2022), entre otros.

A pesar de la amalgama entre el entorno informático y educativo, el alumno más allá de ser un usuario de un dispositivo digital, es un individuo capaz de usar su conocimiento para crear textos y usar las herramientas disponibles para ello (Schwabe, 2013). De hecho, el éxito de cualquier actividad asumida en un entorno en línea depende en gran medida del participante (Delgado y Solano, 2009), razón por la cual las aulas virtuales constituyen un instrumento característico de la educación en la actualidad (Hernández et al., 2017).

El término aula virtual es una construcción más de tipo simbólica y didáctica que trata de representar las características comunes asociadas al aula física, es decir, al espacio donde convergen tradicionalmente los diferentes actores del proceso educativo presencial, tales como los estudiantes, maestros, personal directivo de la institución y padres de familia (Tolentino, 2021). Así mismo, su carácter innovador se cimienta por su “flexibilidad, integralidad, versatilidad, potencialidad y diversidad, en los que el docente gestiona contenido, comparte información, utiliza recursos pedagógicos, incentiva habilidades y competencias en los alumnos a través de actividades” (Martínez y Jiménez, 2020. p.82).

Las características del aula virtual descritas anteriores permiten el desarrollo del aprendizaje cooperativo y autónomo (Martínez y Jiménez, 2020). El uso eficiente de ellas constriñe directamente al maestro o tutor, junto con su grado de profesionalización y actualización pedagógica y tecnológica (Hernández et al., 2017). De esa manera el rol como facilitador del conocimiento será cumplido sin contratiempos.

Uno de los recursos utilizados con frecuencia para diseñar clases en línea y trabajar con aulas virtuales lo personifica la plataforma educativa Moodle. Es un medio ideal para gestionar una comunicación efectiva entre los actores involucrados ya que permite llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje con mayor dinamismo y bajo un horario flexible para el participante (Sánchez-Palacios, 2020), es decir, puede ingresar a la sala según su tiempo disponible.

La plataforma educativa Moodle la creó Martín Dougiamas, quien basándose en las ideas pedagógicas de la corriente constructivista, dio a conocer su primera versión en agosto de 2002, constituyéndose como un sistema libre de gestión de cursos (course management system) por sus siglas en inglés, que facilitan la administración de contenidos educativos de forma integral, cualidades que auxilian a los docentes en el diseño de ambientes de aprendizaje en línea (Delgado y Solano, 2009).

El uso de la plataforma Moodle facilita la orientación de los esfuerzos educativos proporcionando la distribución del conocimiento, el intercambio de ideas y experiencias, así como la aplicación, experimentación y evaluación de lo estudiado (Sánchez-Palacios, 2020). Desde su aparición en 2002 diferentes son las versiones que la han mejorado de forma constante (Delgado y Solano, 2009). Desde entonces diversas instituciones educativas del nivel medio superior utilizan Moodle como parte de sus herramientas para crear aulas virtuales, véase (Sánchez-Palacios, 2020; Torres-Calderón et al., 2020; Tovar et al., 2020; Vega, 2019 y Santamaría, 2016).

Cuando un usuario utiliza aulas virtuales como Moodle tiene la oportunidad de construir su propio conocimiento, a partir del que ya poseía de forma previa, en gran medida por el uso de la tecnología y herramientas informáticas fáciles de manipular (Sánchez-Palacios, 2020). Por ello, no solo se usa en estudiantes, sino que también los docentes pueden participar en él para recibir cursos de capacitación, satisfaciendo con ello necesidades de costo y distancia (Muñoz et al., 2016).

Hasta aquí es evidente que la enseñanza en línea necesita del aprendizaje autogestionado, mismos que va de la mano de la motivación de los estudiantes, quienes poseen la libertad de aprender de acuerdo a sus deseos, siendo al mismo tiempo responsables de lo que hacen (Istiqomah et al., 2021). De acuerdo a Ponce (2016), desde un punto de vista investigativo, desarrollar y el fortalecer la autogestión en ambientes de aprendizaje virtual propicia la generación de análisis más profundos como establecer qué tipo de factores intervienen en dicha modalidad formativa, comprender cómo el aprendizaje autogestionado puede mejorar el desarrollo de la persona a lo largo de toda su vida personal y profesional (UKEssays, 2018).

En este sentido, la presente investigación se enfoca en analizar el desempeño de los alumnos con respecto a sus habilidades autogestivas de aprendizaje, quienes utilizaron la plataforma educativa Moodle, implementada por la Universidad Autónoma de Sinaloa en todos sus planteles que conforman el nivel bachillerato, ante la imposibilidad de continuar las clases presenciales durante el ciclo escolar 2020-2021, por lo que se tuvo que recurrir a la modalidad de educación en línea. Por lo anterior, el presente estudio tiene como objetivo principal conocer la opinión de los alumnos en relación al desarrollo de habilidades y actitudes de estudio, pensamiento, autogestión durante las clases en línea y el uso de la plataforma educativa Moodle.

Materiales y métodos

La presente investigación se desarrolló en Mazatlán, México, ciudad ubicada al sur del Estado de Sinaloa, se enfocó específicamente en los 320 alumnos registrados en tercer grado (turno matutino y vespertino), en la Unidad Académica Preparatoria Antonio Rosales, institución educativa adscrita a la Universidad Autónoma de Sinaloa que durante el ciclo escolar 2020-2021 tenía un total de 1389 alumnos inscritos en el bachillerato escolarizado (663 hombres y 726 mujeres).

Bajo un enfoque cuantitativo y nivel descriptivo, se diseñó un cuestionario agrupado por 5 categorías, conteniendo cada uno de ellas diversos criterios a considerar por parte del respondiente que en total conforman 24 preguntas cerradas (ver Tabla 1), cada una de ellas con opción de respuestas de acuerdo a una escala de Likert de tres puntos (*Siempre-A veces-Nunca*). El instrumento para determinar las necesidades de aprendizaje autogestivo y el uso de la plataforma Moodle se elaboró con base a los criterios sugeridos por Ponce (2016), como parte de las características y habilidades que debe poseer un alumno autogestivo.

Tabla 1
Lista de categorías y criterios

Categoría 1. Habilidades para el estudio.	
1.	Organizo mejor mi tiempo para trabajar a distancia
2.	Evito distracciones mientras estudio
3.	Establezco o sigo el plan de trabajo semanal
4.	Empleo todos los recursos disponibles en plataforma
Categoría 2. Habilidades de pensamiento	
1.	Trato de centrarme en la información clave
2.	Empleo un recurso gráfico para sintetizar lo aprendido
3.	Estoy más familiarizado con evaluaciones interactivas
4.	Estoy más familiarizado con actividades interactivas
Categoría 3. Estudio independiente y de autoformación	
1.	Dedico tiempo a estudiar y hacer tarea
2.	Subo a tiempo las tareas en plataforma
3.	Identifico los objetivos de estudio y las actividades semanales
4.	He adquirido habilidades para obtener información útil de internet para aprender
Categoría 4. Actitudes frente al estudio	
1.	Considero que soy responsable de mi aprendizaje
2.	Mi aprendizaje depende de mi dedicación y esfuerzo
3.	Me autoevalúo
4.	Puedo evaluar el desempeño de mis compañeros
5.	Trabajo en equipo a pesar de estar a distancia
Categoría 5. Habilidades de plataforma Moodle	
1.	Se matricularme en un curso
2.	Se llenar mi perfil académico de manera correcta
3.	Empleo la plataforma de acuerdo al reglamento
4.	Realizo el envío de tareas en tiempo
5.	Realizo mis exámenes en tiempo

Bajo un enfoque probabilístico se eligió la técnica de muestreo aleatorio simple, donde según el marco muestral (alumnos de tercer grado, turno matutino y vespertino), todos los estudiantes tuvieron la oportunidad de ser elegidos. El instrumento fue compartido por WhatsApp mediante un link que contenía el acceso a un formulario en línea (*Google Forms*), del 8 al 26 de marzo de 2021, atendiendo un total de 175 respondientes de los 320 jóvenes inscritos (ver Tabla 2), certificando con ello un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95%, de acuerdo a la fórmula para calcular muestras en estudios descriptivos bajo enfoque cuantitativo sugerida por Aguilar-Barojas, (2005):

$$n = \frac{N Z^2 S^2}{d^2(N - 1) + Z^2 S^2}$$

De esta forma, n = tamaño de la muestra, N = tamaño de la población, Z = valor de Z crítico, calculado en las tablas del área de la curva normal (nivel de confianza). S^2 = varianza de la población en estudio y d = nivel de precisión absoluta (intervalo de confianza deseado).

Tabla 2
Porcentaje de alumnos participantes.

Grupos	Alumnos Inscritos	Alumnos Participantes	% Participantes de investigación
Grupo 306	50	43	86
Grupo 307	51	42	82
Grupo 308	45	42	93
Grupo 309	38	20	52
Grupo 310	28	28	77

Finalmente, con los datos recabados se realizó el cálculo de las frecuencias, su interpretación y descripción a través de tablas con apoyo del programa Excel versión 18 (2021).

Resultados y discusión

Entre los resultados más importantes obtenidos después de la aplicación del instrumento por categoría (ver Tabla 3), en el caso de la primera que hace referencia a las habilidades para el estudio, la mayoría (82%), consideró organizar su tiempo para trabajar en línea, evitando distracciones, siguiendo el plan semanal de clase y utilizando los recursos de la plataforma Moodle. Solo un 11% de ellos manifestó hacerlo en ocasiones, mientras que un 7% no tenía dicho desempeño.

Tabla 3
Promedios porcentuales por categoría.

Promedios porcentuales obtenidos por categoría	Siempre	Aveces	Nunca
Categoría 1. Habilidades para el estudio	82%	11%	7%
Categoría 2. Habilidades de pensamiento	78%	11%	11%
Categoría 3. Estudio independiente y de autoformación	76%	15%	9%
Categoría 4. Actitudes frente al estudio	94%	3%	3%
Categoría 5. Habilidades de plataforma Moodle	77%	19%	4%

En lo que respecta a la segunda categoría (habilidades del pensamiento), una tercera parte de los alumnos (78%), realizó esfuerzos por concentrarse en información clave mostrada en la plataforma educativa, utilizando para ello recursos gráficos con el fin de sintetizar lo aprendido, así mismo señaló estar más familiarizado con las actividades y formas de evaluación debido a la experiencia del semestre anterior. No obstante, el 11% de ellos lo hacía en algunas ocasiones, mientras que el grupo restante no (11%), por lo que dicho grupo mostró debilidades en ese sentido.

La tercera categoría hace alusión al estudio independiente y autoformación, misma que reflejó las ponderaciones más bajas en términos generales ya que solo el 76% de los respondientes declararon dedicar tiempo extra al estudio y realización de tareas o en su caso subir a tiempo éstas en la plataforma Moodle. Mismo desempeño en el caso de la identificación de los objetivos de estudio y las capacidades para obtener información de internet. Caso contrario, un 15% de los jóvenes señalaron hacerlo de vez en cuando, mientras que los demás (9%) no lo hacían.

En lo conducente a la cuarta categoría (actitudes frente al estudio), el 94% manifestó ser responsable en su proceso de aprendizaje, por ello se dedicaban con esfuerzo a sus compromisos. También manifestaron facilidad para trabajar en equipo a pesar de la distancia, así como autoevaluarse y evaluar a los compañeros. Aunque en menor medida, un 3% respondió hacerlo en ocasiones, mientras que el restante (3%), consideró no poseer dichas actitudes.

Para la quinta y última categoría bajo estudio que hace mención de las habilidades en la plataforma Moodle, un 77% de los alumnos mencionó tener la capacidad para matricularse en las clases de forma independiente, registrar su información, así como también destrezas para emplear la plataforma sin problemas. Sin embargo, el 19% de ellos señaló tener dificultades en ocasiones, los demás (4%), indicó no hacerlo, por lo que se asume que no cuenta con dichas destrezas.

Como parte de la discusión y considerando los resultados anteriores, si bien la mayor parte de los estudiantes que respondieron la encuesta registraron porcentajes positivos en las diferentes categorías bajo análisis, es decir ostentan habilidades para el estudio, pensamiento y uso de la plataforma Moodle, además de desarrollar actitudes autogestivas para su estudio. Esta percepción positiva concuerda con otros estudios como el planteado por Díaz et al. (2023), quienes destacaron la utilidad de estas herramientas para alcanzar un aprendizaje significativo y de forma autónoma, pero en cooperación con sus docentes.

Se deduce que esto es resultado de la experiencia previa obtenida durante el primer semestre del ciclo escolar 2020-2021, pues al momento de aplicar el instrumento ya se encontraban en el sexto y último semestre, con nuevas asignaturas cargadas en la plataforma educativa Moodle. Pese a ello, un grupo reducido registró debilidades en ese sentido, pues a pesar de las ventajas del entorno virtual existen limitaciones en su empleo, similar a lo encontrado por Flores et al. (2022), quienes proponen acciones desde la esfera institucional para asegurar la adquisición de equipos y mejorar problemas de conectividad, sumado a programas de capacitación docente de manera constante.

Este estudio permitió conocer actitudes y habilidades manifestadas por los estudiantes a partir de su experiencia en las clases virtuales y el uso de la plataforma educativa Moodle durante el ciclo escolar 2020-2021, etapa en la que la pandemia por COVID-19 continuaba, así como también el cierre de los planteles. Sin embargo, la institución educativa no tenía un plan de acción para monitorear a profundidad la forma en la que los estudiantes aprenden, manipulan sin barreras la plataforma y logran la autogestión, diagnóstico útil que le permitiría atender al grupo de alumnos con más debilidades en ese sentido. Por consiguiente, la atención temprana de forma individual o mediante cursos grupales, cortos y sencillos debido a la experiencia inicial, contribuirían en el desarrollo de las habilidades para el estudio.

Si bien había un acompañamiento del maestro con su grupo de alumnos, dando clases de forma virtual una o dos veces por semana, según la carga horaria que correspondía a cada asignatura, también se auxiliaba y atendían las diferentes dificultades que se presentaba en ellos, solo sucedía con los participantes que, si se conectaban durante la clase, mientras que aquellos que no lo hacían, perdían la oportunidad de seguir su proceso de enseñanza con un docente capacitado, porque tal como lo señala Juca (2016), su formación, preparación y calidad pedagógica en el uso de las tecnologías de información y comunicación contribuyen en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En una institución como la Universidad Autónoma de Sinaloa donde existe libre cátedra por parte del docente en el sentido de elegir aquellas estrategias de enseñanza y aprendizaje que crea más convenientes durante su práctica, su formación debe considerarse una necesidad permanente, y tal como lo señala Crisol-Moya et al. (2020), para ello deben contemplarse los diferentes estilos de aprendizaje con el fin de poder garantizar distintas opciones de participación. Sin olvidar, que a pesar del nivel de independencia y autogestión que pueda desplegar un estudiante, la institución no está exenta en su compromiso de asegurar un acompañamiento que lo motive a prosperar en su trayecto de formación (Ponce, 2016).

Conclusiones

Este estudio contribuyó en la generación de conocimiento relacionado con las bondades y dificultades que ofrece la educación virtual y el uso de plataformas educativas como Moodle, en un contexto donde se vivió un cambio de un sistema presencial a otro virtual de manera obligada, lo que complicó el proceso de enseñanza aprendizaje debido al contexto en el que se desarrolló este cambio. No obstante, permitió observar las limitaciones y las debilidades del mismo, por ejemplo, dicho sistema no contribuía a la diversidad de los participantes desde el punto de vista de sus condiciones físicas o mentales, debido a que hay personas con limitaciones en ese sentido que no podrían participar en las clases en línea tal como están diseñadas, por lo que se debe pensar en recursos educativos más accesibles.

Se cumplió con el propósito que guio el presente estudio, gracias a la opinión de los estudiantes participantes que registraron porcentajes positivos en las diferentes categorías bajo análisis, es decir ostentan habilidades para el estudio, pensamiento y uso de la plataforma Moodle, además de desarrollar actitudes autogestivas para su estudio. Por ello, se concluye que este tipo de experiencias contribuyen de forma directa en dos sentidos, uno asociado a la capacidad de sustituir entornos de aprendizaje tradicional por uno en línea o virtual, mientras que otro vinculado al uso de plataformas educativas que le permiten a los egresados contar con una formación más integral.

De igual manera, aún y cuando los efectos de la pandemia hayan disminuido y con ello el regreso a clases presenciales, las instituciones educativas deben valorar la importancia de seguir empleando y mejorando sus estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como el uso de dispositivos electrónicos que formen parte de las herramientas indispensables. Se vive de forma constante un cambio provocado por el desarrollo tecnológico y el campo educativo no es la excepción, por ello se debe privilegiar aquellos esfuerzos que promuevan el desarrollo de las habilidades de aprendizaje autogestivo.

El uso de plataformas educativas en línea como Moodle promueve entre sus usuarios alto grado de autonomía, por ello es indispensable, aprovechar la coyuntura y empoderarlo más en su rol, llevándolo incluso a que aplique su aprendizaje a escenarios reales, en ambientes autodidactas, en proyectos o prácticas que lo obliguen a ser consciente de su aprendizaje, no olvidar que el bachillerato representa el penúltimo escalón antes de estudiar una carrera profesional, etapa en la que seguramente se encontrará con este tipo de herramientas.

Finalmente, es preciso destacar que todo tipo de estrategias pedagógicas deben ser constantes, sostenidas, vigiladas por el maestro hasta que se logre esa independencia deseada en el aprendizaje autogestión. Por otra parte, la institución también debe tener sistemas, mecanismos y políticas que flexibilicen las situaciones de aprendizaje para llegar a la metacognición. La falta de éstas se deriva de la escasez de hábitos de estudio y deficiencia en el desempeño favorable hacia el aprendizaje autónomo, resultado del uso deficiente de recursos virtuales para estudiar, así como de su actuación pasiva en el aprendizaje.

Agradecimientos

Se agradece el apoyo y facilidades otorgadas para la realización del estudio por parte de las autoridades educativas de la Escuela Preparatoria Antonio Rosales de la Universidad Autónoma de Sinaloa, en especial a la Directora, la Dra. Norma Leticia Olvera Guevara.

Referencias

- Aguilar-Barojas, S. (2005). Fórmulas para el cálculo de la muestra en investigaciones de salud. *Salud en Tabasco*. Vol. 11, No. 1-2, pp. 333-338. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48711206>
- Alaa Basil, M.S., y M.A.T. Aldabbagh (2022). Designing Self-Managed E-Classroom. 8th International Conference on Contemporary Information Technology and Mathematics (ICITM). Mosul, Iraq, pp. 130-134. Recuperado de: <https://doi.org/10.1109/ICITM56309.2022.10031937>
- Bennett, B. (2000). Self Managed Learning in organizations. En Cunningham, I., y B. Bennett (Ed.), *Self Managed Learning in Action: Putting SML into Practice*. Routledge. Recuperado de: <https://doi.org/10.4324/9781315608266>
- Bustamante Díez, Y. (2014). Introducción al número especial: La educación media superior en México. *Innovación educativa*. Vol. 14. No. 64, pp. 11-22. Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n64/v14n64a2.pdf>
- Cabero, J., y R. Valencia (2021). Y el COVID-19 transformó al sistema educativo: reflexiones y experiencias por aprender. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*. No. 15, pp. 218-228. Recuperado de: <https://doi.org/10.46661/ijeri.5246>
- Crisol-Moya, E., Herrera-Nieves, L., y R. Montes-Soldado (2020). Educación virtual para todos: una revisión sistemática. *Education in the Knowledge Society (EKS)*. Vol. 21. No.13, pp. 1-13. Recuperado de: <https://doi.org/10.14201/eks.20327>
- Delgado Fernández, M., y A. Solano González (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 9. No. 2, pp. 1-21. Recuperado de: <https://doi.org/10.15517/aie.v9i2.9521>
- Díaz Rosabal, E. M., Díaz Vidal, J. M., Sánchez Martínez, Y., Gorgoso Vázquez, A. E., Riverón Rodríguez, G., y N. Tenreiro Silva (2023). Plataforma Moodle y la aplicación WhatsApp, recursos didácticos en tiempos de COVID-19. *Revista De Investigación en Tecnologías de la Información*. Vol. 11. No. 23, pp. 1-12. Recuperado de: <https://doi.org/10.36825/RITI.11.23.001>
- Flores Gamboa, S.; León Santiesteban, M., y J. Gastélum-Escalante (2022). Diagnóstico y desafíos de la educación superior en turismo en instituciones públicas sinaloenses ante la nueva normalidad. En M. Velarde Valdez y S. Gómez Nieves (Eds.), *La educación superior en turismo ante la nueva normalidad: retos y casos de estudio*. Universidad de Guadalajara.

- García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. Vol. 20. No. 2, pp. 9-25. Recuperado de: <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>
- Gros, B. (2011). El modelo educativo basado en la actividad de aprendizaje. En B. Gros (Ed.), Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI. Editorial UOC.
- Hernández Leyva, C.; Ramírez Gutiérrez, Y.L.; Ramírez Camejo, G.; Olano Hernández, Y., y O. Estrada Molina (2017). Las aulas virtuales en la creación y gestión de proyectos educativos: estrategia de capacitación a docentes. RITI Journal, Vol. 5. No. 9., pp.91-99. Recuperado de: <https://doi.org/10.36825/RITI.05.09.013>
- Istiqomah, N; N.A. Yunikawati y M.R. Irwansyah, (2021). Self-Managed Learning in Online Learning. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, Vol. 613. pp. 145-149. Recuperado de: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.211222.022>
- Juca Maldonado, F.X. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. Revista Universidad y Sociedad. Vol. 8. No. 1, pp. 106-111. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n1/rus15116.pdf>
- Martínez, Geovanny A., y N. Jiménez (2020). Análisis del uso de las aulas virtuales en la Universidad de Cundinamarca, Colombia. Formación Universitaria. Vol. 13. No. 4, pp. 81-92. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400081>
- Muñoz García, L.R.T.S; Gómez Zermeño, M.G; y L.Y. Alemán de la Garza (2016). Uso de la plataforma educativa Moodle en los procesos de capacitación de maestros de Educación Indígena en Jalisco, México. Zona Próxima. No. 24, pp. 42-73. Recuperado de: <https://doi.org/10.14482/zp.24.8719>
- Ponce Ponce, M.E. (2016). La autogestión para el aprendizaje en estudiantes de ambientes mediados por tecnología. Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa. Vol. 7, No. 12, pp. 1-23. Recuperado de: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i12.258>
- Rosales, C., Sánchez, R. y S. Muñoz (2019). Escala de aprendizaje autogestivo en estudiantes universitarios de la carrera de psicología de un sistema en línea. Hamu'ay. Vol. 6. No. 2, pp. 102-125. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i2.1778>
- Sánchez Palacios, L. (2020). Impacto del Aula Virtual en el Proceso de Aprendizaje de los Estudiantes de Bachillerato General. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0. Vol. 9. No. 1, pp. 75-82. Recuperado de: <https://doi.org/10.37843/rtded.v9i1.105>
- Santamaría, S. P. (2016). Moodle como herramienta de evaluación: la experiencia del Bachillerato de Informática Empresarial en la UCR Sede de Occidente. Diá-Logos. No. 17, pp. 53-60. Recuperado de: <https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i17.2741>
- Schwabe, R. H. (2013). Las tecnologías educativas bajo u paradigma construccionista: un modelo de aprendizaje en el contexto de los nativos digitales. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. Vol. 8. No. 3, pp. 738-746. Recuperado de: <https://doi.org/10.21723/riaee.v8i3.6596>
- Tolentino Quiñones, H. (2021). Uso del material auténtico en las aulas virtuales para el aprendizaje de un idioma extranjero. Revista Educación. Vol. 45. No. 1. Recuperado de: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42297>
- Torres-Calderón, R. H.; García-Herrera, D.; Erazo-Álvarez, C.; y J. Erazo-Álvarez (2020). Moodle y aulas virtuales iconográficas para la enseñanza-aprendizaje de diseño web en el bachillerato técnico. CIENCIAMATRIA. Vol. 6. No. 3, pp. 382-407. Recuperado de: <https://doi.org/10.35381/cm.v6i3.406>
- Tovar, M.L.; Sánchez, M.; Serny, K., y F. Ruetter (2020). La estructuración de una herramienta para la enseñanza de la química de bachillerato (EduQuim) utilizando la plataforma Moodle y la opinión del alumnado y del profesorado. IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica. No. 25, pp. 208-227. Recuperado de: https://doi.org/10.37261/25_alea/8
- UKEssays (2018). Self Managed Learning, Definition and Discussion. UK Essays. Recuperado de: <https://www.ukessays.com/essays/education/what-do-you-understand-by-self-managed-learning.php?vref=1>
- Vega Huerta, A. (2019). Propuesta de aprendizaje significativo, mediante el uso la plataforma Moodle como estrategia didáctica para la materia de Administración I en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Don Vasco, Uruapan, Michoacán, México. Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. Año IV. No. 3. Recuperado de: <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/1743Albertoni>, F., Elia, S., Massini, S., & Piscitello, L. (2017). The reshoring of business services: Reaction to failure or persistent strategy? Journal of World Business, 52(3), 417-430. 10.1016/j.jwb.2017.01.005.
- Ancarani, A., & Di Mauro, C. (2018). Reshoring and Industry 4.0: how often do they go together? IEEE Engineering Management Review, 46(2): 87-96.
- Ashby, A. (2016). From global to local: reshoring for sustainability. Operations Management Research, 9(3), 75-88. 10.1007/s12063-016-0117-9.
- Autor, D. H., Dorn, D. & Hanson, G. H. (2013). The China Syndrome: Local Labor Market Effects of Import Competition in the United States. American Economic Review, 103 (6): 2121-68. 10.1257/aer.103.6.2121
- Baldwin, R. (2018). The great convergence. En The Great Convergence. Information Technology and the New Globalization. Harvard University Press: Cambridge, MA.
- Bailey, D., & De Propriis, L. (2014). Recession, recovery and resilience? Regional Studies, 48(11), 1757-1760.

- Bals, L., Kirchoff, J. F., & Foerstl, K. (2016). Exploring the reshoring and insourcing decision-making process: toward an agenda for future research. *Operations Management Research*, 9(3), 102-116. 10.1007/s12063-016-0113-0
- Banerjee, S. B., & Linstead, S. (2001). Globalization, multiculturalism and other fictions: colonialism for the new millennium? *Organization*, 8(4), 683-722. 10.1177/2F135050840184006
- Barbieri, P., Ciabuschi, F., Fratocchi, L., & Vignoli, M. (2018). What do we know about manufacturing reshoring? *Journal of Global Operations and Strategic Sourcing* 11(1), 79-122. 10.1108/JGOSS-02-2017-0004.
- Barbieri, P., Elia, S., Fratocchi, L., & Golini, R. (2019). Relocation of second degree: moving towards a new place or returning home? *Journal of purchasing and supply management*, 25(3), 100525. 10.1016/J.PURSUP.2018.12.003.
- Barbieri, P., Boffelli, A., Elia, S., Fratocchi, L., Kalchschmidt, M., & Samson, D. (2020). What can we learn about reshoring after Covid-19?. *Operations Management Research*, 13(3), 131-136. 10.1007/s12063-020-00160-1
- Barton, D. (2013). The rise of the middle class in China and its impact on the Chinese and world economies. *US-China Economic Relations in the Next 10 Years: Towards Deeper Engagement and Mutual Benefit*, 138-148.
- Basco, S., & Mestieri, M. (2019). The world income distribution: the effects of international unbundling of production. *Journal of Economic Growth*, 24(2), 189-221.
- Baumgarten, D., Geishecker, I., & Görg, H. (2013). Offshoring, tasks, and the skill-wage pattern. *European Economic Review*, 61, 132-152.
- Benstead, A. V., Stevenson, M., & Hendry, L. C. (2017). Why and how do firms reshore? A contingency-based conceptual framework. *Operations Management Research*, 10(3), 85-103. 10.1007/s12063-017-0124-5.
- Bhende, S., Harms, B., & Pohl, A. (2003). Sourcing von IT-Services im Offshore Verfahren. Uniware Consulting GmbH. URL: [http://www.uniware.de/about/references/Sourcing% 20von% 20ITServices% 20im% 20offshore% 20Verfahren% 20print.pdf](http://www.uniware.de/about/references/Sourcing%20von%20ITServices%20im%20offshore%20Verfahren%20print.pdf), 9, 2003.
- Bloch, M. (2001). *Introducción a la historia (6ª reimpresión)* (González y Aub, Trad.). Madrid, España: Fondo de Cultura Económica de España, (Obra original publicada en 1949).
- Brown, C., Linden, G., & Macher, J. T. (2005, January). Offshoring in the semiconductor industry: A historical perspective [with comment and discussion]. In *Brookings trade forum*. Brookings Institution Press: Washington. 279-333
- Carluccio, J., Cunat, A., Fadinger, H., & Fons-Rosen, C. (2019). Offshoring and skill-upgrading in French manufacturing. *Journal of International Economics*, 118, 138-159.
- Carr, E. H. (1993). *¿Qué es la historia?* (Romero, Trad.). Barcelona, España: Planeta-De Agostini, (Obra original publicada en 1961).
- Chen, H., Hsu, C.-W., Shih, Y.-Y. & Caskey, D. (2022). The reshoring decision under uncertainty in the post-COVID-19 era, *Journal of Business & Industrial Marketing*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/JBIM-01-2021-0066>
- Chepeliev, M., Maliszewska, M., Osorio-Rodarte, I., Pereira, S. E., Filipa, M., & Van Der Mensbrugge, D. (2022). Pandemic, Climate Mitigation, and Reshoring. Policy Research Working Paper 9955. World Bank Group.
- Chiarvesio M, Romanello R (2018) Industry 4.0 Technologies and Internationalization: Insights from Italian Companies. En: R. Van Tulder, A. Verbeke, L. Piscitello (ed) *Int Bus Inf Digital Age*, Emerald, Bingley.
- Conroy, T., Deller, S., & Tsvetkova, A. (2016). Regional business climate and interstate manufacturing relocation decisions. *Regional Science and Urban Economics*, 60, 155-168.
- Contractor, F.J., Kumar, V., Kundu, S.K. & Pedersen, T. (2010). Reconceptualizing the Firm in a World of Outsourcing and Offshoring: The Organizational and Geographical Relocation of High-Value Company Functions. *Journal of Management Studies*, 47(8), 1417-1433.
- Cosimato, S., & Vona, R. (2021). Digital innovation for the sustainability of reshoring strategies: A literature review. *Sustainability*, 13(14), 7601.
- Cusmano, L., Mancusi, M. L., & Morrison, A. (2010). Globalization of production and innovation: how outsourcing is reshaping an advanced manufacturing area. *Regional studies*, 44(3), 235-252.
- Crinò, R. (2007). Skill-biased effects of service offshoring in Western Europe (Vol. 205). CESPRI Università commerciale Luigi Bocconi. Milán.
- Daudt, H. M., van Mossel, C., & Scott, S. J. (2013). Enhancing the scoping study methodology: a large, inter-professional team's experience with Arksey and O'Malley's framework. *BMC medical research methodology*, 13(1), 1-9.
- Delios, A., & Henisz, W. J. (2003). Policy uncertainty and the sequence of entry by Japanese firms, 1980-1998. *Journal of international business studies*, 34(3), 227-241.
- De Backer, K., C. Menon, I. Desnoyers-James, & L. Moussiég (2016). *Reshoring: myth or reality?* OECD Science, Technology and Industry Policy Papers, 27. Paris: OECD Publishing.
- De Propriis, L., & Bailey, D. (2020). *Industry 4.0 and regional transformations*. Taylor & Francis.
- Di Mauro, C. & Ancarani, A. (2022). A taxonomy of back-shoring initiatives in the US. *International Business Review*. Artículo 102006. <https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2022.102006>
- Di Stefano, C., & Fratocchi, L. (2019). Manufacturing back-shoring and sustainability: a literature review. *Sinergie Italian Journal of Management*, 37(2), 119-143.
- Dixon-Woods, M., Cavers, D., Agarwal, S., Annandale, E., Arthur, A., Harvey, J., ... & Sutton, A. J. (2006). Conducting a critical interpretive synthesis of the literature on access to healthcare by vulnerable groups. *BMC medical research methodology*, 6(1), 1-13.

- Dreher, A. (2006). Does globalization affect growth? Evidence from a new index of globalization. *Applied Economics*, 38(10), 1091–1110.
- Eichengreen, B. (2020). Why hasn't the impact of the trade war been greater? *Journal of Policy Modeling*, 42(4): 820–828.
- El-Sahli, Z., Gullstrand, J. & Olofsdotter, K. (2022). The external effects of offshoring on job security in SMEs. *Small Bus Econ* <https://doi.org/10.1007/s11187-021-00578-2>
- España, J. (2015). Offshoring costs: A comprehensive mode. *Journal of Business Behavioral Sciences*, 27(2), 81.
- Farrell, D. (2005). Offshoring: Value creation through economic change. *Journal of Management Studies*, 42(3), 675–683.
- Fischer, J. A.V. & Somogyi, F. (2012). Globalization and protection of employment. MPRA Paper 39426, University Library of Munich, Germany.
- Foerstl, K., Kirchoff, J. F., & Bals, L. (2016). Reshoring and insourcing: drivers and future research directions. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management* 46(5), 492-515.
- Fuster, B., Lillo-Bañuls, A., & Martínez-Mora, C. (2020). Reshoring of services and employment. *Structural Change and Economic Dynamics*, 54, 233-246.
- Gereffi, G., & Lee, J. (2012). Why the world suddenly cares about global supply chains. *Journal of Supply Chain Management*, 48(3), 24-32. doi:10.1111/j.1745-493x.2012.03271.x.
- Ghuri, P., Strange, R., & Cooke, F.L. (2021). Research on international business: The new realities *International Business Review*, 30 (2), Article 101794.
- Gygli, S., Haelg, F., Potrafke, N. et al. The KOF Globalisation Index – revisited. *Rev Int Organ* 14, 543–574 (2019). <https://doi.org/10.1007/s11558-019-09344-2>
- Gray, J. V., Skowronski, K., Esenduran, G., & Johnny Rungtusanatham, M. (2013). The reshoring phenomenon: what supply chain academics ought to know and should do. *Journal of Supply Chain Management*, 49(2), 27-33.
- Grossman, G. M. & Helpman, E (2005). Outsourcing in a Global Economy, *Review of Economic Studies* 72, 135 – 159.
- Guldi, J., & Armitage, D. (2016). *Manifiesto por la Historia*. Madrid, España: Alianza.
- Handley, S. M., & Benton, W. (2013). The influence of task- and location-specific complexity on the control and coordination costs in global outsourcing relationships. *Journal of Operations Management*, 31(3), 109-128. doi:10.1016/j.jom.2012.12.003.
- Harrison, A. E., & McMillan, M. S. (2006). Dispelling some myths about offshoring. *Academy of Management Perspectives*, 20(4), 6-22.
- Hartling, L., Guise, J. M., Kato, E., Anderson, J., Belinson, S., Berliner, E., ... & Whitlock, E. (2015). A taxonomy of rapid reviews links report types and methods to specific decision-making contexts. *Journal of clinical epidemiology*, 68(12), 1451-1462.
- Hätönen, J., & Eriksson, T. (2009). 30+ years of research and practice of outsourcing—exploring the past and anticipating the future. *Journal of International Management*, 15, 142–155.
- Hummels, D., Jørgensen, R., Munch, J., & Xiang, C. (2014). The wage effects of offshoring: Evidence from Danish matched worker-firm data. *American Economic Review*, 104(6), 1597-1629.
- Jalette, P. (2011). Relocation threats and actual relocations in Canadian manufacturing: The role of firm capacity and union concessions. *American Behavioral Scientist*, 55(7), 843-867.
- Jensen, P. D. Ø., & Pedersen, T. (2012). Offshoring and international competitiveness: antecedents of offshoring advanced tasks. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 40(2), 313-328.
- Johansson M, & Olhager J (2018) Manufacturing relocation through offshoring and backshoring: the case of Sweden. *J Manuf Technol Manag* 29:637–657. <https://doi.org/10.1108/JMTM-01-2017-0006>
- Kamp, B. & Gibaja, J.J. (2021). Adoption of digital technologies and backshoring decisions: is there a link? *Oper Manag Res* 14, 380–402. <https://doi.org/10.1007/s12063-021-00202-2>
- Kim, H.M., Li, P., & Lee, Y.R. (2020). Observations of deglobalization against globalization and impacts on global business. *International Trade, Politics and Development*, 4(2), 83-103
- Kumar, S., Deivasigamani, A. J., & Omer, W. W. (2010). Knowledge for sale—the benefits and effects of off-shoring knowledge-based jobs in engineering, design, and R&D—a case study. *Knowledge Management Research & Practice*, 8(4), 351-368.
- Levitt, T. (1983). The globalization of markets. *Harvard Business Review*, May 1983, 69-81.
- Levy, D. L. (2005). Offshoring in the new global political economy. *Journal of Management Studies*, 42(3), 685-693.
- Lewin, A. Y., & Peeters, C. (2006). Offshoring work: Business hype or the onset of fundamental transformation. *Long Range Planning*, 39(3), 221–239.
- Li, H., Li, L., Wu, B., & Xiong, Y. (2012). The end of cheap Chinese labor. *Journal of Economic Perspectives*, 26(4), 57-74.
- Malik, T. H., & Zhao, Y. (2013). Cultural distance and its implication for the duration of the international alliance in a high technology sector. *International Business Review*, 22(4), 699–712.
- Mankiw, G.N. and Swagel, P. (2006) The politics and economics of offshore outsourcing. *Journal of Monetary Economics* 53(5): 1027–1056.
- Martínez-Mora, C., & Merino, F. (2014). Offshoring in the Spanish footwear industry: a return journey? *Journal of Purchasing and Supply Management*, 20(4), 225-237.

- Matsuyama, K. (2013). Endogenous ranking and equilibrium Lorenz curve across (ex ante) identical countries. *Econometrica*, 81(5), 2009-2031.
- McCarthy, L. (2015). Something new or more of the same in the bidding wars for big business? *Growth and Change*, 46(2), 153-171.
- McLaren, J., & Hakobyan, S. (2012) Looking for local labor market effects of NAFTA. (NBER Working Paper 16535). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research
- Michel, B., & Rycx, F. (2012), “Does offshoring of materials and business services affect employment? : Evidence from a small open economy”, *Applied Economics*, 44(2), 229-251.
- Mudge, S. L. (2008). What Is Neo-Liberalism? *Socioecon Rev.* 6, 703–731. doi:10.1093/ser/mwn016
- Müller J, Dotzauer V, & Voigt K (2017). Industry 4.0 and its Impact on Reshoring Decisions of German Manufacturing Enterprises. En: Bode C, Bogaschewsky R, Eßig, M et al (eds) *Supply Chain Research*. Springer, Heidelberg.
- Nujen B.B.; & Halse L.L. (2017) Global shift-back's: A strategy for reviving manufacturing competences. En n Torben Pedersen, Timothy M. Devinney, Laszlo Tihanyi, Arnaldo Camuffo (ed.) *Breaking up the Global Value Chain (Advances in International Management, Volume 30)*. Emerald Publishing Limited.
- Pegoraro, D., De Propriis, L., & Chidlow, A. (2021). Regional factors enabling manufacturing reshoring strategies: A case study perspective. *Journal of International Business Policy*, 1-22.
- Podrecca, M., Orzes, G., Sartor, M., & Nassimbeni, G. (2021). Manufacturing internationalization: from distance to proximity? A longitudinal analysis of offshoring choices. *Journal of Manufacturing Technology Management* 32(9), 346-368. <https://doi.org/10.1108/JMTM-10-2020-0430>
- Porter, M. E. (1976). Please note location of nearest exit: Exit barriers and planning. *California Management Review*, 19(2), 21.
- Porter, M.E. (1998). Clusters and competition: new agendas for companies, governments and institutions. En Porter, M.E. (Ed.), *On Competition*, Harvard Business School Press, Boston, MA.
- Presbitero, A. F., Richiardi, M. G., & Amighini, A. A. (2015). Is labor flexibility a substitute to offshoring? Evidence from Italian manufacturing. *International Economics*, 142, 81-93.
- Raza, W., Grumiller, J., Grohs, H., Essletzbichler, J., & Pintar, N. (2021). Post Covid-19 value chain: options for reshoring production back to Europe in a globalised economy. Brussels: European Union–Directorate General for External Policies of the Union.
- Rickard, S. J. (2022). Incumbents beware: the impact of offshoring on elections. *British Journal of Political Science*, 52(2), 758-780.
- Rommel, T., & Walter, S. (2018). The electoral consequences of offshoring: how the globalization of production shapes party preferences. *Comparative political studies*, 51(5), 621-658.
- Sayed, Z., & Agndal, H. (2022). Offshore outsourcing of R&D to emerging markets: information systems as tools of neo-colonial control. *critical perspectives on international business*. *Critical perspectives on international business*, 18(3), 281-302. <http://dx.doi.org/10.1108/cpoib-07-2020-0089>.
- Shalal, A., Alper, A., & Zengerle, P. (2020). US mulls paying companies, tax breaks to pull supply chains from China. *Reuters*, May 18.
- Sousa, C. M., & Tan, Q. (2015). Exit from a foreign market: Do poor performance, strategic fit, cultural distance, and international experience matter? *Journal of International Marketing*, 23(4), 84-104.
- Stentoft, J., Olhager, J., Heikkilä, J., & Thoms, L. (2016). Manufacturing backshoring: a systematic literature review. *Operations Management Research*, 9(3), 53-61.
- Strange, R. (2020). The 2020 Covid-19 pandemic and global value chains. *Journal of Industrial and Business Economics*, Vol. 47, pp. 455-465. 10.1007/s40812-020-00162-x.
- Studley, M. (2021). Onshoring Through Automation; Perpetuating Inequality? *Frontiers in Robotics and AI*, 8, 185. <https://doi.org/10.3389/frobt.2021.634297>
- Tate, W. L. (2014). Offshoring and reshoring: US insights and research challenges. *Journal of Purchasing and Supply Management*, 20(1), 66-68. 10.1016/j.pursup.2014.01.007.
- Turco, A. L., Maggioni, D., & Picchio, M. (2013). Offshoring and job stability: Evidence from Italian manufacturing. *Structural Change and Economic Dynamics*, 26, 27-46.
- Vanchan, V., Mulhall, R., & Bryson, J. (2018). Repatriation or reshoring of manufacturing to the US and UK: dynamics and global production networks or from here to there and back again. *Growth and Change*, 49(1), 97-121.
- Vidal, C. J., & Goetschalckx, M. (2000). Modeling the effect of uncertainties on global logistics systems. *Journal of business logistics*, 21(1), 95.
- Wagner, J. (2011). Offshoring and Firm Performance: Self-selection, Effects on Performance, or Both? *Review of World Economics* 147, 217–247.
- Wan, L., Orzes, G., Sartor, M., & Nassimbeni, G. (2019). Reshoring: does home country matter? *Journal of Purchasing and Supply Management*, 25(4), 100551.
- Whitfield, G. (2017). Offshoring, Overshoring, and Reshoring: The Long-Term Effects of Manufacturing Decisions in the United States. En *Breaking up the Global Value Chain* Emerald Publishing Limited: Bingley, 123-139

Clara Emynick Cervantes

Doctora en Educación por la Escuela Normal de Sinaloa ENS. Ha sido profesora de la Universidad Autónoma de Sinaloa en programas de licenciatura y bachillerato por más de 19 años. Coordinadora en Programas de Fomento a la Investigación en el Bachillerato UAS.

Correo de contacto: maestraclaracervantes@uas.edu.mx

Alma Flor Martínez Soto

Doctora en pedagogía egresada del centro de investigación e innovación CIIEN, profesora del centro de idiomas y de bachillerato del área de ciencias sociales y humanidades en la Universidad Autónoma de Sinaloa por 30 años. Colaborador en programas internos de investigación en el bachillerato.

Correo de contacto: flormartinezsoto@hotmail.com

Silvestre Flores Gamboa

Licenciado en Turismo con estudios de Maestría en Ciencias Sociales con énfasis en Desarrollo Regional por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Doctor en Gestión en Turismo por la Universidad de Occidente, campus Mazatlán. Es Profesor investigador Tiempo Completo por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel I.

Correo de contacto: silver@uas.edu.mx

Cita sugerida:

Cervantes, C. E., Martínez Soto, A. F., & Flores Gamboa, S. . Experiencias de aprendizaje autogestivo en el uso de plataforma Moodle en grupos de tercer grado de bachillerato. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8) 57–69. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.080>

Realidad Inmersiva: Herramienta educativa para desarrollar el pensamiento computacional

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.085>

Recibido: 15/julio/2023

Aceptado: 14/agosto/2023

En línea: 1/septiembre/2023

José Fernando Garrido Aragón¹<https://orcid.org/0009-0007-3795-9812>¹Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología - Panamá

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la realidad inmersiva como herramienta educativa para desarrollar el pensamiento computacional. Esta investigación surge como una inquietud por las debilidades observadas en el rendimiento de los estudiantes de las instituciones educativas del Municipio de Sábanas de San Ángel, Departamento de Magdalena Colombia, quienes presentan bajo rendimiento, observándose también que los docentes no emplean estrategias que abarquen el uso de las tecnologías para motivar la participación de los discentes. La metodología del estudio se fundamentó en el enfoque cualitativo y método fenomenológico; la técnica para recoger información fue una entrevista estructura, como instrumento se utilizó un guion de entrevista fijo y secuencial con preguntas abiertas, la cual se aplicó a 12 docentes. Se empleó el software Atlas Ti, para analizar los datos, se consideraron los métodos de triangulación: momento empírico, de donde se extrajeron las nuevas categorías, el momento teórico, que permitió explicar los nuevos elementos y el momento argumentativo, donde el estudiante fija posición con base a su experiencia y a la información recibida de la experiencia de los entrevistados y las teorías expuestas. Los resultados mostraron que la realidad inmersiva tiene fundamentos motivadores y de simulación que fomentan en los estudiantes el interés y la participación activa. Se llegó a la conclusión que, la realidad inmersiva es una herramienta que promueve el desarrollo del pensamiento computacional en los estudiantes.

Palabras clave: Tecnologías educativa, realidad inmersiva, pensamiento computacional, herramienta educativa, desarrollo del pensamiento.

Immersive Reality: Educational tool for developing computational thinking

Abstract

The objective of this study was to analyze immersive reality as an educational tool to develop computational thinking. This research arises as a concern for the weaknesses observed in the performance of students in the educational institutions of the municipality of Sábanas de San Ángel, Department of Magdalena Colombia, who have low performance, noting also that teachers do not employ strategies that include the use of technologies to motivate the participation of students. The methodology of the study was based on the qualitative approach and phenomenological method; the technique to collect information was an interview structure, as an instrument a fixed and sequential interview script with open questions was used, which was applied to 12 teachers. The Atlas Ti software was used to analyze the data, the triangulation methods were considered: empirical moment, from which the new categories were extracted, the theoretical moment, which allowed explaining the new elements and the argumentative moment, where the student establishes a position based on his experience and the information received from the experience of the interviewees and the theories exposed. The results showed that immersive reality has motivational and simulation foundations that encourage students' interest and active participation. It was concluded that immersive reality is a tool that promotes the development of computational thinking in students.

Keywords: Educational technologies, immersive reality, computational thinking, educational tool, thinking development.

Introducción

La educación está experimentando un cambio drástico en la actualidad, lo que implica que no resulta viable continuar enseñando con metodologías del siglo XX en pleno siglo XXI. Al respecto, Acosta & Barreto-Rodríguez (2023), indican que en la actualidad se están explorando diversas tecnologías emergentes con el fin de mejorar el proceso educativo, siendo una de ellas la realidad virtual, cuya aplicación se extiende cada vez más para analizar el uso en la educación; por ello, Acosta (2022), señala que es necesario llevar a cabo un estudio de las distintas plataformas y programas que la permiten, en concreto, atender las necesidades específicas para cuales se crearan.

En este sentido, George-Reyes (2023), expresan que, la implementación de la realidad inmersiva (RI) en el área educativa puede ser una herramienta altamente significativa y efectiva para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Los recursos educativos basados en la realidad virtual como videos 360°, aplicaciones interactivas y simulaciones en 3D pueden ofrecer una experiencia de aprendizaje más enriquecedora y atractiva para los estudiantes, ya que les permite interactuar directamente con el contenido y experimentar situaciones de aprendizaje más realistas y atractivas.

De acuerdo con Fuenmayor y Acosta (2015), puede ser una forma de personalizar la educación y hacerla más accesible a los estudiantes que tienen diferentes estilos de aprendizaje. Para Lévy & Zapata (2023), los alumnos visuales pueden aprender a través de videos y recursos visuales 3D, mientras que los alumnos auditivos pueden tener acceso a contenido educativo en formato de audio. Además, Cantón et al. (2017), afirman que, es una forma de acercar a los estudiantes a lugares y experiencias que de otra manera serían imposibles de alcanzar, lo que puede mejorar su comprensión de otros lugares y culturas. Al respecto, Prendes & Cerdán (2021), cree que, la implementación de la realidad inmersiva en la educación puede hacer que el aprendizaje sea más divertido, memorable e inclusivo.

Para Castaño et al. (2008), se emplea con la finalidad de fomentar y desarrollar el pensamiento computacional en los estudiaste; es conveniente aclarar que este tipo de pensamiento es visto por

Cabero et al. (2017), como una habilidad fundamental para que los alumnos sean competitivos en el mundo actual, ya que esta habilidad implica la capacidad de analizar, resolver problemas y diseñar soluciones utilizando conceptos informáticos, lo que les servirá para enfrentar desafíos de la vida real de manera más efectiva y creativa.

Además, según Moreira et al. (2022), el pensamiento computacional contribuye en la formación de competencias en los estudiantes sobre cómo funcionan las tecnologías de la información para desarrollar habilidades de resolución de problemas y proceso de pensamiento crítico que son esenciales para el éxito en cualquier campo. Según Cruz (2019), también prepara a los estudiantes para el mundo laboral, ya que muchas profesiones ahora requieren habilidades de programación básica, y se espera que esta demanda crezca en el futuro cercano

Ahora bien, al relacionar la realidad inmersiva y el pensamiento computacional Flores-Vivar & García-Peñalvo (2023), destacan que para la creación de mundos virtuales interactivos se requieren del pensamiento computacional para su diseño, programación y ejecución. Los usuarios de la realidad inmersiva necesitan habilidades de pensamiento computacional para interactuar con estos mundos virtuales, programarlos y crear nuevas experiencias inmersivas.

Además, la realidad inmersiva puede proporcionar un entorno ideal para fomentar el pensamiento computacional en los estudiantes, ya que, los desafíos y problemas que se les presentan requieren de habilidades de programación y solución de problemas similares a las aplicadas en el mundo real. Los alumnos pueden aprender sobre programación y codificación mediante la creación de experiencias y aplicaciones en un entorno inmersivo. Por lo tanto, la realidad inmersiva puede ser un medio eficaz para fomentar el pensamiento computacional en los estudiantes, lo que les brinda habilidades importantes para su futuro en cualquier campo que requiera conocimientos de tecnología y programación.

A criterio de Motoa (2019), actúa como una herramienta efectiva para desarrollar el pensamiento computacional, ya que, brinda a los usuarios una experiencia interactiva y en tiempo real que les permite aplicar y mejorar sus habilidades de pensamiento computacional en un entorno virtual. Según González & Gómez (2011), al usar la realidad inmersiva, los usuarios pueden mejorar su capacidad para analizar problemas complejos, diseñar algoritmos y buscar soluciones creativas a través de la experimentación y la resolución de desafíos.

De acuerdo con Olabe & Parco (2020), proporciona un ambiente de aprendizaje inmersivo que permite a los alumnos interactuar con conceptos abstractos de una manera visual y práctica; también, ver los conceptos informáticos en acción y aplicar sus habilidades de pensamiento computacional para diseñar soluciones prácticas y creativas. Además, Pérez-Paredes & Zapata-Ros (2018), creen que, también puede fomentar la colaboración y el trabajo en equipo, lo que puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades tanto técnicas como sociales. Según Sousa et al. (2021), la realidad inmersiva puede actuar como una herramienta efectiva para desarrollar el pensamiento computacional al proporcionar un ambiente de aprendizaje práctico e interactivo que permite a los alumnos aplicar habilidades de pensamiento computacional en la resolución de problemas y diseñar soluciones en un ambiente virtual inmersivo.

Algunos de los indicadores sobre los cuales la realidad inmersiva favorece el desarrollo del pensamiento computacional son: la capacidad para analizar problemas complejos, ya que, permite a los usuarios interactuar con mundos virtuales complejos que pueden requerir la identificación y resolución de múltiples problemas. Al resolver estos problemas, los usuarios pueden mejorar su capacidad para identificar patrones, encontrar soluciones y aplicar la lógica de programación para su resolución. Asimismo, alude la experimentación con la programación, la cual permite a los usuarios experimentar con la programación en un entorno virtual seguro y controlado. Los usuarios pueden crear algoritmos, diseñar scripts y experimentar con diferentes lenguajes de programación para crear experiencias y soluciones personalizadas.



Figura 1.

Influencia de la realidad inmersiva en el desarrollo del pensamiento computacional

Por su parte, Toca & Carrillo (2019), destaca que el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico con apoyo en la realidad inmersiva requiere que los usuarios identifiquen y resuelvan problemas en tiempo real, lo que puede ayudar a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, al mismo tiempo que los estudiantes alcanzan aprendizajes a través de la experiencia, ya que, la experimentación puede ayudar a desarrollar habilidades de resolución de problemas y de aprendizaje activo que son fundamentales para el pensamiento computacional. Además, Piscitelli (2017), cree que, fomenta la colaboración y trabajo en equipo, siendo que, los usuarios pueden compartir ideas y trabajar juntos para crear soluciones y experiencias virtuales complejas. Acosta et al. (2022), señalan que esto puede ayudar a desarrollar habilidades sociales y de colaboración que son esenciales en el mundo empresarial y profesional.

Dentro de este contexto, Cantón et al. (2017); Cambra & Viniegra (2016); Ayala et al. (2020); Carrasco et al. (2019) y Chavil et al. (2020), expresan que, es importante aclarar que la realidad inmersiva es una tecnología que permite a los usuarios interactuar con un entorno digital tridimensional de una manera más realista e inmersiva. Por lo que, se infiere su relación con el pensamiento computacional; se tienen entonces, tiene que RI puede actuar como una herramienta para ayudar a los estudiantes a visualizar y comprender mejor los conceptos y procesos importantes de la informática. Por ejemplo, los estudiantes de informática pueden explorar visualmente los algoritmos y estructuras de datos en una representación en 3D, lo que les permite comprender mejor cómo se relacionan los conceptos y cómo funcionan en una aplicación práctica.

De acuerdo con Chavil et al. (2020), también pueden simular entornos del mundo real para que los estudiantes puedan ensayar de forma práctica la programación y desarrollar el pensamiento computacional, pudiendo utilizarse para crear simulaciones interactivas que permiten a los alumnos explorar diferentes soluciones a problemas de programación, lo que les permite desarrollar habilidades de resolución de problemas y pensamiento lógico. Para Acuña (2019), es una herramienta valiosa para mejorar la comprensión del pensamiento computacional, ya que proporciona una experiencia más inmersiva y práctica para aprender y aplicar la informática.

Por otra parte, Sousa et al. (2021); Barráez-Herrera (2022) y Rodríguez-García et al. (2019), señalan que la realidad inmersiva es un campo en constante crecimiento que se puede utilizar para fomentar el desarrollo del pensamiento computacional, ya que mediante el uso de simulaciones interactivas se contribuir con experiencias simuladas en las que los estudiantes pueden interactuar y

resolver problemas. Esto es especialmente útil para enseñar conceptos complejos de pensamiento computacional, como algoritmos o estructuras de datos, de manera más intuitiva y práctica.

Asimismo, George-Reyes et al. (2023), destacan que, mediante la realidad inmersiva, se pueden crear entornos virtuales en los que los usuarios pueden programar y construir soluciones. Estos entornos suelen ser más inmersivos y estimulantes que los entornos de programación tradicionales, lo que puede fomentar la creatividad y la resolución de problemas; mientras que, Chavil et al. (2020), cree que, se puede facilitar la colaboración entre los estudiantes mediante la creación de entornos virtuales compartidos. Permitiendo así trabajar conjuntamente en proyectos, experimentar con diferentes enfoques y resolver problemas de manera colaborativa, lo que fomenta el pensamiento computacional y las habilidades de trabajo en equipo.

Finalmente, Gómez et al. (2020), indica que fomenta la visualización de datos, es decir, la realidad inmersiva ofrece la oportunidad de visualizar datos de manera más inmersiva y tridimensional. Esto puede ayudar a los alumnos a comprender y analizar datos complejos de manera más efectiva, lo que es esencial para el pensamiento computacional.

Al interpretar los planteamientos anteriores, el investigador considera que, la realidad inmersiva puede actualizar el desarrollo del pensamiento computacional al brindar experiencias interactivas, entornos de programación virtuales, aprendizaje colaborativo y visualización de datos más inmersiva. Esto ayuda a los alumnos a comprender y aplicar conceptos clave de la informática de una manera más práctica y participativa. Por todo lo antes expuesto, se plantea objetivo del estudio que fue analizar la realidad inmersiva como herramienta educativa para desarrollar el pensamiento computacional.

Metodología

El estudio se fundamentó en los procesos metodológicos cualitativos, los cuales son definidos por Acosta (2023)a, como un enfoque de investigación que se centra en la comprensión y construcción de significados y experiencias humanas, que busca capturar la riqueza y complejidad de los fenómenos sociales y humanos a través de una mirada más detallada y contextualizada. Para Acosta (2023)b, estos estudios se basan en la recopilación y análisis de datos no numéricos, como entrevistas, observaciones participantes, diarios, documentos y otros materiales relacionados. Estos datos se interpretan de manera holística y se busca comprender las perspectivas y experiencias de los participantes en el estudio.

Por su parte, Maldonado (2018), señala que el objetivo de los estudios cualitativos es explorar e interpretar las realidades sociales y humanas desde una perspectiva integral y contextual para comprender los procesos, significados y contextos sociales donde se desarrollan los acontecimientos.

Asimismo, el estudio se basó en el método fenomenológico, ya que, se interesa por la descripción detallada y rigurosa de la conciencia y de los fenómenos que se presentan a la experiencia. Según, Flick (2018), este método consiste en una reducción epoquial (suspensión de juicios sobre la existencia del mundo externo) y una reducción eidética (análisis de la esencia de los fenómenos), con el fin de alcanzar una claridad y comprensión más profunda de los objetos y experiencias, lo que indica que, la fenomenología busca explorar la manera en que el sujeto percibe, interpreta y experimenta el mundo, poniendo de relieve la importancia de la conciencia y la experiencia subjetiva en la comprensión de la realidad.

Para recoger la información la técnica fue una entrevista estructura, según Strauss & Corbin (2016), son un conjunto de preguntas predefinidas y estandarizadas que se aplican a todos los participantes; como instrumento se utilizó un guion de entrevista fijo y secuencial con preguntas abiertas, el cual es una herramienta que consiste en una lista de preguntas predefinidas y estandarizadas que se hacen a todos los entrevistados en el mismo orden.

Las entrevista se les aplicó a 12 docentes de diferentes instituciones educativas del Municipio de Sábanas de San Ángel, Departamento de Magdalena Colombia, la información se procesó

mediante el programa Atlas Ti, que es un software de análisis cualitativo utilizado en investigaciones sociales y estudios de caso; que proporciona herramientas y funcionalidades para organizar, analizar y visualizar datos cualitativos; finalmente, las entrevistas fueron analizadas a luz de las teorías consultadas que permitieron al investigador fijar una posición para dar solidez al proceso de triangulación, que según Jiménez (2020), es una técnica utilizada en la investigación social que permite aumentar la validez y fiabilidad de los resultados. Consiste en la combinación de diferentes métodos, fuentes de datos o perspectivas para obtener una visión más completa y precisa del fenómeno que se está estudiando.

Resultados

Los resultados surgen del discurso de los informantes, los cuales se complementaron y codificaron para conceptualizar las ideas mediante las denominadas categorías emergentes, como se presenta en la figura la siguiente figura.

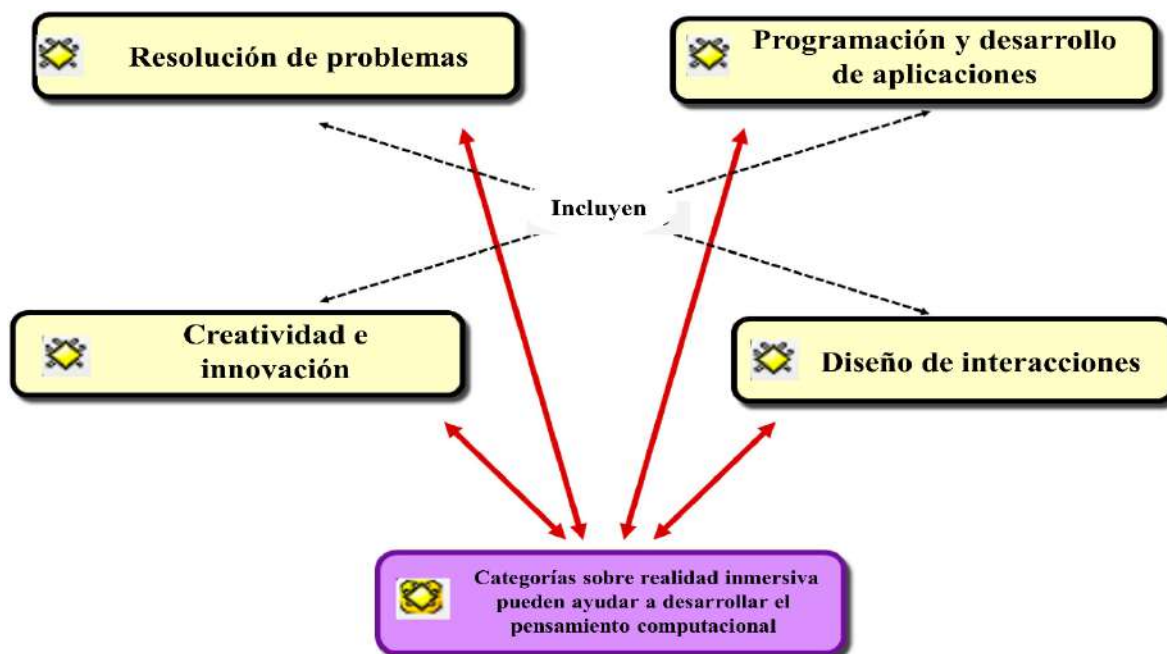


Figura 2

Categorías de la realidad inmersiva para desarrollar el pensamiento computacional

Al analizar la información proporcionada por los entrevistados surgieron nuevas categorías que contribuyen a analizar la realidad inmersiva como herramienta educativa para desarrollar el pensamiento computacional, siendo la primera; el diseño de interacciones, debido a que los docentes consideraron que, la realidad inmersiva fomenta el pensamiento computacional en términos de diseñar interacciones entre el usuario y el entorno virtual. Lo que a criterio del investigador implica considerar aspectos como los controles de usuario, la retroalimentación visual y auditiva, y la navegación en entornos virtuales.

La segunda categoría expuesta fue la programación y desarrollo de aplicaciones, ya que, de acuerdo con los entrevistados la realidad inmersiva requiere de habilidades de programación y desarrollo de software para crear experiencias de realidad virtual o aumentada. Lo que a su vez incide en el desarrollo del pensamiento computacional debido a la codificación de algoritmos y estructuras de datos para crear aplicaciones interactivas y fluidas.

Como tercera categoría se estableció la resolución de problemas, esto debido a que la realidad inmersiva plantea desafíos técnicos que requieren de habilidades de resolución de problemas. Lo que quiere decir que, al enfrentarse a problemas como la optimización del rendimiento, la gestión de la interacción humano-computador y la compatibilidad con diferentes dispositivos, se estimula el pensamiento computacional para encontrar soluciones eficientes y efectivas.

En referencia a la cuarta categoría referida a la creatividad e innovación, los informantes expusieron que, la realidad inmersiva ofrece un campo fértil para la creatividad y la innovación. Esto debido a que, al generar nuevas experiencias y aplicaciones en este ámbito, se requiere de una mentalidad creativa para imaginar y llevar a cabo ideas innovadoras; el pensamiento computacional puede ayudar a estructurar y materializar esas ideas en soluciones técnicas concretas.

Por todo esto el investigador, resalta la idea que, el estudio y la aplicación de las categorías de realidad inmersiva pueden impulsar el desarrollo del pensamiento computacional al involucrar habilidades como el diseño de interacciones, la programación, la resolución de problemas y la creatividad en el contexto de la realidad virtual y aumentada.

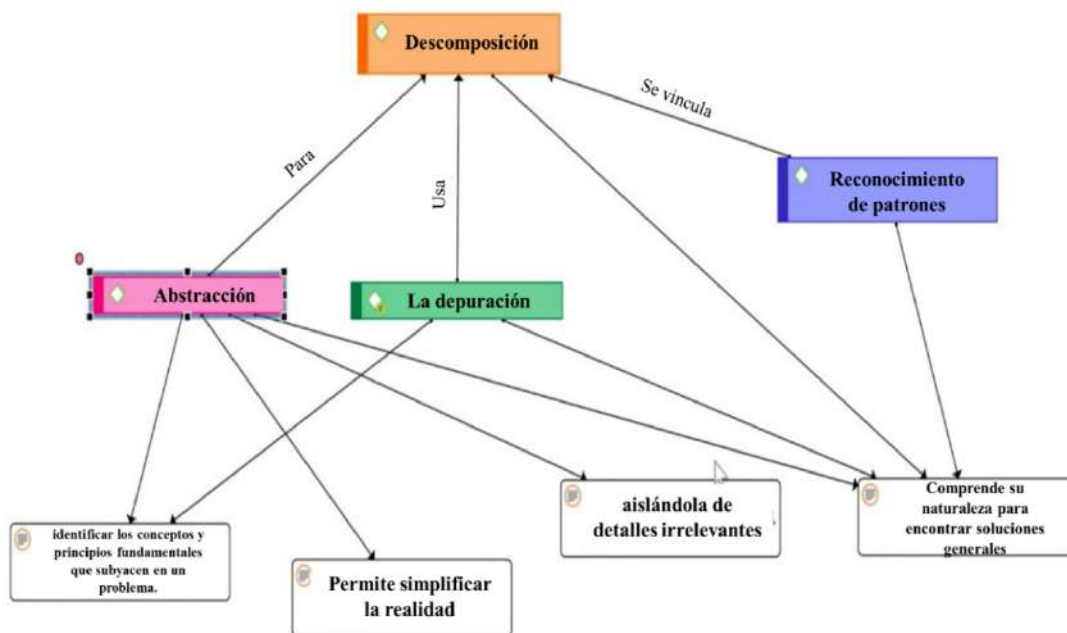


Figura 3
Categorías pensamiento computacional

Al analizar las categorías emergentes de las entrevistas que se direccionaron específicamente al pensamiento computacional emergieron las siguientes categorías: descomposición, abstracción, depuración y el reconocimiento de patrones. Con respecto a la categoría descomposición los informantes resaltaron la idea que, es útil en el proceso de abstracción, ya que, al dividir un problema complejo en partes más pequeñas, es posible identificar los conceptos y principios fundamentales que subyacen en él. Todo esto según al investigador implica que mediante la descomposición los estudiantes pueden dividir un problema complejo en partes más pequeñas y manejables. Lo que les permitirá abordar el problema de manera más efectiva y encontrar soluciones más fácilmente. También alegaron que, facilita la identificación de los patrones y relaciones entre las partes del problema, lo que a su vez facilita el reconocimiento de patrones.

En relación con la categoría abstracción, los entrevistados señalaron que es uno de los conceptos clave del pensamiento computacional y se refiere a la habilidad de identificar los aspectos esenciales de un problema y separarlos de los detalles irrelevantes. En la programación, se utiliza para crear modelos simplificados de un sistema o problema, que permiten al programador enfocarse en los aspectos importantes y desarrollar soluciones más eficientes y efectivas; también se usa para crear funciones, clases y objetos reutilizables que pueden ser utilizados en diferentes partes del programa. Asimismo, la abstracción contribuye a que los discentes adquieran la capacidad de identificar los conceptos y principios fundamentales que subyacen en un problema. Es decir, le permitirá simplificar la realidad, aislándola de detalles irrelevantes, para comprender mejor su naturaleza y encontrar soluciones más generales.

En relación con la categoría depuración, los encuestados señalaron que es el proceso de identificar y corregir errores en un programa; es una parte importante del proceso de programación, ya que es común que los programas contengan errores o "bugs" que afecten su funcionamiento; también, implica la utilización de herramientas y técnicas para identificar el origen del error y corregirlo. Algunas técnicas comunes de depuración incluyen la utilización de impresiones en pantalla para identificar el punto exacto donde ocurre el error, la revisión del código para identificar posibles errores de sintaxis o lógica y la utilización de herramientas de depuración integradas en el entorno de desarrollo. La depuración es una habilidad importante para los programadores, ya que les permite crear programas más robustos y efectivos.

En cuanto a la categoría reconocimiento de patrones, puede ayudar a identificar partes comunes o recurrentes del problema, lo que facilita la descomposición y la abstracción, ya que, de acuerdo con los entrevistados al reconocer patrones en los datos o situaciones, es posible extraer información relevante y generar soluciones generales a través de la abstracción. Esto a su vez se concatena al reconocimiento de patrones, que quiere decir, identificar pautas o tendencias en los datos o situaciones. Siendo esto lo que les permita extraer información relevante y tomar decisiones basadas en dichos patrones.

Es así como, estas categorías son fundamentales dentro del pensamiento computacional, ya que permiten desarrollar habilidades de resolución de problemas, razonamiento lógico y habilidades analíticas. Por lo que, al sintetizar la información del discurso de los docentes entrevistados, se tiene que, la descomposición, el reconocimiento de patrones, la abstracción y la depuración trabajan en conjunto para el análisis, diseño y resolución de problemas en el pensamiento computacional. Estas habilidades se utilizan de manera complementaria para abordar problemas complejos y encontrar soluciones eficientes y efectivas. Denotando una conexión pedagógica entre la realidad inmersiva y el pensamiento computacional.

Discusión

El análisis de la información recopilada revela la existencia de diferentes categorías que contribuyen al análisis de la realidad inmersiva como herramienta educativa para el desarrollo del pensamiento computacional. De allí que contrastar los resultados con las teorías consultadas se tiene que para la primera categoría identificada que fue el diseño de interacciones, los docentes consideran que la realidad inmersiva promueve el pensamiento computacional al diseñar interacciones entre el usuario y el entorno virtual.

Esto implica considerar aspectos como los controles de usuario, la retroalimentación visual y auditiva y la navegación en entornos virtuales. Lo que va en concordancia con el planteamiento de Chavil et al. (2020), quien sostiene que, en la realidad inmersiva es de vital importancia diseñar interacciones, debido a que esto permite establecer la forma en la que los usuarios interactúan con el entorno virtual, dado que, al tomar en cuenta aspectos como los controles de usuario, la retroalimentación visual, auditiva y la navegación en entornos virtuales, se facilita la inmersión y la comprensión por parte del usuario.

Dentro de este mismo contexto, Carrasco et al. (2019), revela el diseño de interacciones en la realidad inmersiva es clave para fomentar el pensamiento computacional, ya que, alude implementar nuevas forma lógica y estructurada las interacciones que ocurren en el entorno virtual. Esto conlleva a replantear la forma en que los elementos del entorno responderán a las acciones del usuario, cómo se manejará la retroalimentación visual y auditiva y cómo se facilitará la navegación dentro del entorno.

Asimismo, Ayala et al. (2020), y Acosta y Fuenmayor (2022), destacan la idea que el diseño de interacciones en la realidad inmersiva permite crear una experiencia más enriquecedora y efectiva para el usuario, ya que, al establecer una interacción fluida y coherente, se logra una mayor inmersión y participación del estudiante, lo cual potencia los resultados de aprendizaje y la experiencia general de usuario.

La segunda categoría se refiere a la programación y desarrollo de aplicaciones, en este contexto, los entrevistados afirman que la realidad inmersiva requiere habilidades de programación y desarrollo de software para crear experiencias de realidad virtual o aumentada. Esta necesidad de codificación de algoritmos y estructuras de datos influye en el desarrollo del pensamiento computacional.

Estos resultados indican que los docentes reconocen los elementos necesarios para implementar la realidad inmersiva, lo que es beneficioso para los procesos educativos en la actualidad, de allí que, Barráez-Herrera (2022) y Cambra & Viniegra (2016), destacan que, los sistemas de realidad inmersiva, como la realidad virtual y aumentada, requieren una programación cuidadosa para lograr un rendimiento óptimo y una experiencia fluida. Los desarrolladores deben ser capaces de crear algoritmos eficientes que resuelvan problemas complejos y optimicen los recursos disponibles, como la potencia de procesamiento y el uso de memoria. Mientras que, Cantón et al. (2017), sostiene que, esto alude la manipulación de grandes cantidades de datos en tiempo real, por lo que es esencial tener habilidades sólidas en el manejo de estructuras de datos para garantizar una experiencia sin retrasos ni interrupciones.

Asimismo, Gómez et al. (2020), destaca que, también impulsa el desarrollo del pensamiento computacional, motivo por el cual los desarrolladores deben ser capaces de dividir un problema en subproblemas más pequeños, analizarlos y encontrar soluciones efectivas. Esta habilidad para abordar y resolver problemas complejos es esencial para crear aplicaciones de realidad inmersiva ricas en contenido e interactividad. Es así como, el desarrollo de software en este contexto requiere un enfoque iterativo y de pruebas, donde los problemas se resuelven paso a paso y se realizan ajustes continuos en busca de la mejora constante.

Esto le permite al investigador agregar que, la categoría de programación y desarrollo de aplicaciones es fundamental para el éxito de la realidad inmersiva, requiere habilidades sólidas en programación y desarrollo de software, así como la capacidad de pensar de manera comprensiva y lógica. Por lo que, el desarrollo de aplicaciones de realidad inmersiva impulsa el pensamiento computacional al enfrentarse a desafíos técnicos y promueve la resolución de problemas eficiente y efectiva.

La tercera categoría es la resolución de problemas, donde se especifica que, la realidad inmersiva plantea desafíos técnicos que requieren habilidades de resolución de problemas, como la optimización del rendimiento, la gestión de la interacción humano-computadora y la compatibilidad con diferentes dispositivos. Estos desafíos estimulan el pensamiento computacional para encontrar soluciones eficientes y efectivas. Al ser contrastada con Motoa (2019), se observa como un elemento positivo de los docentes de las instituciones educativas observadas, ya que, el autor explica que, la resolución de problemas es una habilidad crucial en el desarrollo de aplicaciones para la realidad inmersiva. Según Blanco y Acosta (2023), Esta categoría abarca varios desafíos técnicos que los desarrolladores deben enfrentar, uno de los desafíos más importantes que brinda es la optimización del rendimiento.

De allí que, según Maldonado et al. (2020), se requiera un alto rendimiento para proporcionar una experiencia fluida y envolvente. Esto implica la optimización del código y la utilización eficiente de los recursos del dispositivo, como la potencia de procesamiento y el uso de memoria. los desarrolladores deben identificar y resolver cuellos de botella y minimizar la latencia para garantizar la mejor experiencia de usuario posible.

Para, Gómez et al. (2020), y George-Reyes et al. (2023), destacan la idea que la gestión de la interacción humano-computadora también es esencial en las aplicaciones de realidad inmersiva. Por su parte, Flores-Vivar & García-Peñalvo (2023), expresan que los usuarios interactúan con el mundo virtual a través de dispositivos como controladores, sensores de movimiento o incluso mediante gestos y voz. Los desarrolladores deben diseñar interfaces intuitivas y fáciles de usar, lo cual implica comprender cómo los usuarios interactúan y adaptar la interfaz de usuario en consecuencia. También Moreira et al. (2022), señala que es importante garantizar una retroalimentación adecuada para una

experiencia satisfactoria, como efectos visuales o sonoros cuando el usuario interactúa con objetos virtuales.

Lo que a criterio de Lévy & Zapata (2023), representa una compatibilidad con diferentes dispositivos, esto viene a ser otro desafío en la realidad inmersiva, ya que, existen múltiples plataformas, como gafas de realidad virtual, dispositivos móviles y sistemas de realidad aumentada. Al respecto, Castaño et al. (2008), plantean que, deben asegurarse de que sus aplicaciones funcionen correctamente en diferentes dispositivos y sistemas operativos, lo que implica pruebas exhaustivas y adaptación a las características específicas de cada plataforma.

La cuarta categoría fue la creatividad e innovación, según la teoría de Grover y Pea (2013), la realidad inmersiva ofrece un campo fértil para la creatividad y la innovación, ya que la generación de nuevas experiencias y aplicaciones requiere una mentalidad creativa para imaginar y llevar a cabo ideas innovadoras. Asimismo, González & Gómez (2011), creen que el pensamiento computacional ayuda a estructurar y materializar esas ideas en soluciones técnicas concretas.

Por estas razones el investigador alega que, la creatividad e innovación son aspectos clave en el desarrollo de aplicaciones para la realidad inmersiva. Esta categoría se refiere a la capacidad de los desarrolladores para pensar de manera creativa y generar ideas innovadoras que permitan crear experiencias únicas y emocionantes para los usuarios. Es decir, ofrece un amplio abanico de posibilidades para explorar y experimentar nuevas formas de interacción, narrativa y estética. Esto requiere que los desarrolladores tengan una mentalidad abierta, curiosa y dispuesta a experimentar con nuevas tecnologías y enfoques.

Conclusiones

El análisis realizado permite concluir que, la realidad inmersiva, como herramienta educativa, tiene el potencial de transformar la forma en que aprendemos y desarrollamos habilidades, especialmente en el ámbito del pensamiento computacional. Al mismo tiempo que, proporciona una experiencia de aprendizaje altamente inmersiva y atractiva. Al colocar a los estudiantes en entornos virtuales interactivos, les permite explorar y experimentar conceptos de forma práctica y tangible. Esto fomenta un mayor nivel de participación y compromiso, lo que a su vez puede mejorar la retención de información y la comprensión de los conceptos de pensamiento computacional.

Asimismo, se induce que, promueve el pensamiento crítico y el razonamiento lógico, mediante la resolución de problemas en entornos virtuales, los estudiantes están expuestos desafíos que requieren la aplicación de algoritmos y la lógica computacional. Esto les obliga a pensar de manera crítica y utilizar estrategias de resolución de problemas, lo que contribuye al desarrollo de habilidades de pensamiento computacional.

Por otra parte, se establece que, estimula el trabajo en equipo y la colaboración. Razón por la cual muchas aplicaciones de realidad inmersiva permiten a múltiples usuarios interactuar en entornos virtuales compartidos. Esto fomenta la colaboración, la comunicación y el trabajo en equipo, habilidades que son fundamentales en el pensamiento computacional.

También, se concluyó que, la realidad inmersiva permite la experimentación y la iteración, donde los estudiantes pueden crear y probar prototipos de soluciones en entornos virtuales antes de llevarlos a la práctica en el mundo real. Esto les brinda la oportunidad de aprender de sus errores y realizar mejoras, promoviendo así el pensamiento computacional iterativo y el enfoque de mejora continua.

Por último, entre se precisan las principales contribuciones al conocimiento entre las que se destacan las categorías emergentes que surgieron de las entrevistas realizadas a los participantes; para la categoría realidad inmersiva para desarrollar el pensamiento computacional fueron el diseño de interacciones, la programación y desarrollo de aplicaciones, la resolución de problemas y la creatividad e innovación. Para la categoría pensamiento computacional son la descomposición, abstracción, depuración y el reconocimiento de patrones. Todas ellas se pueden ampliar en estudios

posteriores, utilizando diferentes metodologías para verificar la relación que tienen la realidad inmersiva para desarrollar el pensamiento computacional.

Referencias

- Acosta, S. (2022). La gamificación como herramienta pedagógica para el aprendizaje de la biología. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 2 (5), 249-266. <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.036>
- Acosta, S. (2023a). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 82–95. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.084>
- Acosta, S. F. (2023b). *Los paradigmas de investigación en las Ciencias Sociales*: Capítulo 4. Editorial Idicap Pacífico, 60–79. <https://doi.org/10.53595/eip.007.2023.ch.4>
- Acosta, S., & Barreto-Rodríguez, A. (2023). Gestión educativa desde la perspectiva epistemológica de la complejidad en la gerencia del siglo XXI. *Delectus*, 6(2), 1-10. <https://doi.org/10.36996/delectus.v6i2.208>
- Acosta, S., & Fuenmayor, A. (2022). Flipped Classroom como estrategia para la enseñanza y aprendizaje de la biología. *Impacto Científico*, 17(2), 399-411. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/impacto/article/view/39250>
- Acosta, S. F., Fuenmayor, A. A., & Faneite, G. P. (2022). El aula invertida como estrategia pedagógica para el aprendizaje de la Biología. *Encuentro Educativo*, 29(2), 204-220. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/39491>
- Acuña, B. (2019). Innovación en el uso del formato narrativo digital de Realidad Aumentada aplicado a la Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Primaria. In *Alfabetizando digitalmente para la nueva docencia*. 337-344. Pirámide. <https://acortar.link/BAv71z>
- Ayala, R., Laurente, C., Escuza, C., Núñez, L., & Díaz, J. (2020). Mundos virtuales y el aprendizaje inmersivo en educación superior. *Propósitos y representaciones*, 8(1). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.430>
- Barráez-Herrera, D. P. (2022). Metaversos en el Contexto de la Educación Virtual. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 13(1), 11-19. <https://doi.org/10.37843/rted.v13i1.300>
- Blanco, L., & Acosta, S. (2023). La argumentación en los trabajos de investigación: un aporte científico al discurso académico. *Delectus*, 6 (1), 29-38. <https://doi.org/10.36996/delectus.v6i1.205>
- Cabero, J., Moreno, N., Barroso, J., López, E., Leiva, J. (2017). *Realidad aumentada y educación: Innovación en contextos formativos*. Ediciones Octaedro.
- Cambra, U., & Viniegra, L. (2016). Integración de la realidad virtual inmersiva en los Grados de Comunicación. *Revista ICONO 14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 14(2), 1-21. <https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/953>
- Cantón, D., Arellano, J., Hernández, M., & Nieva, O. (2017). Uso didáctico de la realidad virtual inmersiva con interacción natural de usuario enfocada a la inspección de aerogeneradores. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 9(2), 8-23. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.1049>
- Carrasco, A., Ligorred, V., & Mur, A. (2019). Implicaciones del uso de la Realidad Virtual en los procesos perceptivos en educación plástica y visual. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (E20), 76-86. <https://acortar.link/h88pEq>
- Castaño, C., Palacio, G., Maiz, I., & Villarroel, J. (2008). Prácticas educativas en entornos Web 2.0 (No. Sirsi) i9788497565714). Síntesis
- Chavil, D., Romero, I., & Rodríguez, J. (2020). Introducción al concepto de fractal en enseñanza secundaria usando realidad virtual inmersiva. *Desde el Sur*, 12(2), 615-629. <http://dx.doi.org/10.21142/des-1202-2020-0034>
- Cruz, E. (2019). Importancia del manejo de competencias tecnológicas en las prácticas docentes de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES). *Revista Educación*, 43(1), 196-219. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442019000100013&script=sci_arttext
- Fuenmayor, A., & Acosta, S. (2015). Actitud de los estudiantes del quinto año de bachillerato hacia la investigación científica. *Revista Multiciencias*, 15(4), 444-451. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/multiciencias/article/view/22415>
- Flick, U. (2018). *Diseño de investigación cualitativa*. Sabio.
- Flores-Vivar, J., & García-Peñalvo, F. (2023). *La vida algorítmica de la educación: Herramientas y sistemas de inteligencia artificial para el aprendizaje en línea*. McGraw-Hill. <http://repositorio.grial.eu/handle/grial/2871>
- George-Reyes, C., López-Caudana, E., Ramírez-Montoya, M., & Ruiz-Ramírez, J. (2023). Pensamiento computacional basado en realidad virtual y razonamiento complejo: caso de estudio secuencial. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(73). <https://doi.org/10.6018/red.540841>
- Gómez, L., Agudelo, M., & Ortiz, M. (2020). Problemática del desarrollo del pensamiento computacional en Colombia. *Revista Científica de Administración, Tecnología y Ciencias*, 10(19), 25-33. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ratc/article/view/342753/20702718>
- González A., & Gómez, G. (2011). La realidad virtual inmersiva en ambientes inteligentes de aprendizaje. Un caso en la educación superior. *ICONO 14, Revista de comunicación y tecnologías emergentes*, 9(2), 122-137. <https://www.redalyc.org/pdf/5525/552556583008.pdf>
- Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K-12: A review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42(1), 38-43. <https://doi.org/10.3102/0013189X12463051>

- Lévy, P., & Zapata, M. (2023). Visiones de espacios de trabajo tridimensionales o virtuales, metaversos, y educación. Realidad virtual y aprendizaje.: Presentación del número especial y conclusiones. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(73). <https://doi.org/10.6018/red.554591>
- Jiménez, I. (2020). *El triángulo lógico. Una ecuación didáctica emergente para aprender metodología de la investigación*. Universidad de La Sabana.
- Maldonado, F., Ramírez, J., & Andrade, M. (2020). Rutas inmersivas de Realidad Virtual como alternativa tecnológica en el proceso educativo. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(1), 48-56. <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/230>
- Maldonado, J. (2018). *Metodología de la investigación social: Paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Colombia: Ediciones de la U.
- Moreira, M., Rodríguez, J., & Chacón, J. (2022). Infancia y tecnologías en la escuela y el hogar. *Digital Education Review*, (41), 1-4. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/download/39845/37824/103366>.
- Motoa, S. (2019). Pensamiento computacional. *Revista Educación y Pensamiento*, 26(26), 107-111. <http://educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/104>
- Motoa, S. (2019). Pensamiento computacional. *Revista Educación y Pensamiento*, 26(26), 107-111. <http://educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/104>
- Olabe, X., & Parco, M. (2020). Integración de pensamiento computacional en educación básica. Dos experiencias pedagógicas de aprendizaje colaborativo online. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 20(63). <https://doi.org/10.6018/red.409481>
- Pérez-Paredes, P., & Zapata-Ros, M. (2018). El pensamiento computacional como alfabetización de la cultura digital. RED. *Revista de Educación a Distancia*, (58). https://www.um.es/ead/red/58/Presentacion_pensamiento_computacional.pdf
- Piscitelli, A. (2017). Realidad virtual y realidad aumentada en la educación, una instantánea nacional e internacional. *Economía creativa*, (7), 34-65. <https://www.redalyc.org/journal/5475/547569102003/547569102003.pdf>
- Prendes, M., & Cerdán, F. (2021). Tecnologías avanzadas para afrontar el reto de la innovación educativa. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 33-53. <https://www.redalyc.org/journal/3314/331464460002/331464460002.pdf>
- Rodríguez-García, A., Hinojo-Lucena, F., & Ágreda-Montoro, M. (2019). Diseño e implementación de una experiencia para trabajar la interculturalidad en Educación Infantil a través de realidad aumentada y códigos QR. *Educar*, 55(1), 59-77. <https://educar.uab.cat/article/view/v55-n1-rodriguez-hinojo-agreda>
- Sousa, R., Campanari, R., & Rodrigues, A. (2021). La realidad virtual como herramienta para la educación básica y profesional. *Revista Científica General José María Córdova*, 19(33), 223-241. <https://doi.org/10.21830/19006586.728>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Toca, C., & Carrillo, J. (2019). Los entornos de aprendizaje inmersivo y la enseñanza a ciber-generaciones. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://www.scielo.br/j/ep/a/x7b3hMP4C7KrGrYRyc9t4RJ/>

Jose Fernando Garrido Aragon

Ingeniero de Sistema, Magister en Gestión de la Tecnología Educativa. Docente de la básica secundaria en el área de Tecnología e Informática del municipio de Sabanas de San Ángel – Colombia.

Correo de contacto: josegarrido.est@umecit.edu.pa

Cita sugerida:

Garrido Aragón, J. F. . Realidad Inmersiva: Herramienta educativa para desarrollar el pensamiento computacional. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(7) 70–81. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.085>

2023

Sección
Artículos de revisión

Análisis de los procesos de Acreditación de Institutos Técnicos y Tecnológicos en el Ecuador

ARTÍCULO DE REVISIÓN

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.072>

Recibido: 11/abril/2023

Aceptado: 8/mayo/2023

En línea: 5/junio/2023

Santiago Andrés Otero-Potosí¹<https://orcid.org/0000-0002-3823-9522>¹ Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología - Panamá

RESUMEN

La evaluación y acreditación de Institutos Técnicos y Tecnológicos en el Ecuador se ha convertido en un proceso complejo y continuo en los últimos años, con el apareamiento del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) hoy en día denominado Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) el cual es el encargado de evaluar y acreditar a las instituciones de educación superior, este ente de estado ha desarrollado varios modelos de evaluación basados en estándares de calidad que buscan garantizar que estos establecimientos tanto públicos como privados cumplan con los criterios establecidos para brindar una educación eficaz a la comunidad, el objetivo de esta investigación es el de realizar un análisis de los procesos de acreditación que han sido llevados a cabo desde los inicios de estos en el país, como técnica investigativa se empleó la revisión bibliográfica de artículos científicos con enfoque descriptivo no experimental, como resultados se obtuvo que existen dos procesos de evaluación y acreditación ejecutados por el consejo de estado encargado de estos procedimientos desde la ascensión de los Institutos Técnicos y Tecnológicos al sistema de educación superior concluyendo que los procesos de acreditación son nuevos en estos centros educativos lo que les obliga a estar en constante mejorar continua para cumplir con los parámetros establecidos por los entes reguladores.

Palabras clave: Institutos Tecnológicos, acreditación, calidad, procesos de evaluación.

Analysis of the Accreditation processes for Technical and Technological Institutes in Ecuador

Abstract

The evaluation and accreditation of Technical and Technological Institutes in Ecuador has become a complex and continuous process in recent years, with the emergence of the Council for Evaluation, Accreditation and Quality Assurance of Higher Education (CEAACES), now known as the Council for Quality Assurance of Higher Education (CACES), which is responsible for evaluating and accrediting higher education institutions. This state entity has developed several evaluation models based on quality standards that seek to ensure that both public and private establishments meet the established criteria for providing effective education to the community. The objective of this research is to analyze the accreditation processes that have been carried out since the inception of these processes in the country. The research technique employed was a descriptive, non-experimental bibliographic review of scientific articles. The results obtained show that there are two evaluation and accreditation processes carried out by the state council responsible for these procedures since the Technical and Technological Institutes were incorporated into the higher education system. It was concluded that the accreditation processes are new in these educational centers, which obliges them to constantly improve in order to comply with the parameters established by the regulatory entities.

Keywords: Technological Institutes, Accreditation, Quality, Evaluation Processes

Introducción

Los procesos de acreditación de las Instituciones Técnicas y Tecnológicas son complejos, debido al surgimiento de nuevos estándares e indicadores que buscan en los modelos de evaluación generar las directrices para estos centros de formación, emulando parámetros de países anglosajones, europeos y latinoamericanos; con el crecimiento exponencial de los mercados educativos y laborales las instituciones de educación superior deben constantemente generar acciones de mejora continua para cimentar sus procedimientos de gestión con miras a la acreditación institucional (Macías et al., 2022).

En el Ecuador, la formación Técnica y Tecnológica es relativamente nueva a comparación de la Universitaria, la cual data hacia finales del siglo pasado, con la promulgación de la Carta Magna de Montecristi en el año 2008 y la posterior difusión de la Ley Orgánica de Educación Superior, este tipo de oferta académica pasa a formar parte del sistema de Educación Superior Ecuatoriano, con lo que inician los procesos de evaluación con fines de acreditación de estos centros educativos.

Con la promulgación del mandato 14 el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior cierra de manera definitiva varias universidades e Institutos Técnicos y Tecnológicos, convirtiendo este hito en algo histórico nunca visto en el país, lo que ocasiona que todo el sistema educativo empiece a implementar y perfeccionar sus procesos de gestión académica y administrativa con miras a la acreditación institucional (Moreira-Choez et al., 2022).

En el último proceso evaluativo llevado a cabo en el año 2021 de las 110 instituciones que se presentaron a la examinación externa con fines de acreditación, 55 alcanzaron la insignia de calidad y las otras 55 no, generando un nuevo reto de cumplimiento de los estándares e indicadores establecidos en el modelo de evaluación con fines de acreditación 2024 propuesto por el CACES para el nuevo proceso valorativo, considerando que a inicios del año 2025 se someterán nuevamente a la evaluación externa estas instituciones por parte del consejo de estado encargado de este procedimiento.

Metodología

La técnica investigativa aplicada en esta investigación fue la de revisión bibliográfica de artículos científicos indexados en varias bases de datos como Latindex, SciELO, Web of Science y Scopus Otero-Potosi et al. (2023), así también se tomó en cuenta información proporcionada por los diferentes sitios web de los consejos de estado que regulan el sistema de educación superior en el Ecuador, como el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, El Consejo de Educación Superior y la Secretaria de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, convirtiendo esta revisión en un procesos sistemático, que implicó valorar y sintetizar literatura de carácter científica relacionada a la temática propuesta, convirtiéndose esta en un parámetro esencial para llegar a la consecución de la investigación, según lo menciona Codina “En el caso de los trabajos de revisión, la totalidad de estos consiste en una revisión bibliográfica, en especial cuando se han llevado a cabo mediante el protocolo de las revisiones sistemáticas” (2020, p.141).

Como enfoque aplicado fue el descriptivo, mismo que permitió localizar los semblantes más primordiales del fenómeno trazado, estableciendo a la investigación en no experimental, debido a que en este caso no se manipulan de manera directa e indirecta variables en vista que no pretende instituir relaciones causales entre estas, una vez sintetizada los datos, fue utilizada la información para describir de manera clara, concisa y objetiva las distintas manifestaciones logrando cumplir de esta manera las directrices propuestas en sus inicios (Alban et al., 2020).

Desarrollo

El sistema de aseguramiento de la calidad en instituciones educativas, se la define según lo manifiesta Cárdenas-Saldaña et al. como un “conjunto de políticas, procedimientos, normas y prácticas (internas y externas a las instituciones y sus programas) destinados a la mantención y promoción de estándares de calidad” (2021, p. 129). De tal manera se puede precisar que la implementación de un sistema de calidad se la puede representar como un estándar que tiene la finalidad de satisfacer a los miembros del centro de formación educativo los procesos implementados mejorando de manera particular y paulatino los procedimientos y por añadidura los resultados planeados en los objetivos de la planificación (Acuña et al., 2001).

Uno de los parámetros para asegurar el sistema de calidad es la gestión, misma que se define según Chirinos “como el proceso de administrar de manera efectiva con la finalidad de alcanzar un propósito establecido” (2015, p.60). Considerando que existen varios tipos de problemáticas establecidos en las organizaciones, mismas que no pueden ser resueltos de forma aislada, más bien con la participación e intervención de distinto personal, con una experticia específica que se encuentran alineados con los lineamientos de la misión y visión institucional, desencadenando de esta forma un trabajo grupal el cual busca alcanzar una meta conjunta.

Una herramienta pertinente, que facilita de manera significativa la mejora de los procesos de gestión y por lo tanto el desarrollo desde el punto de vista organizativo de un centro de formación académico, el cual ha ganado una relevancia trascendental en los últimos años, es la denominada planificación estratégica, misma que se ha posesionado en una directriz que coadyuva a la cimentación de la calidad, siendo esta muy utilizada en los diferentes grupos de gestión institucional de los centros de educación, para lo cual Ojeda menciona que:

La planificación o planeación estratégica, apareció en la escena de la administración de empresas en la década de 1940. Durante los años sesenta del siglo XX su uso se extendió hasta constituirse en un instrumento para el desarrollo organizacional muy conocido por los administradores y gerentes de los grandes negocios (2013, p.121).

Con la aparición de la teoría del capital humano establecida por Schultz (1961), en la que empezaron a surgir temas referentes a la inversión en el capital humano, en los recursos educativos y la denominada economía educativa, empezando así a trasladar al sector educacional los sistemas de

planificación, considerando que anteriormente este tipo de instrumentos eran exclusivos de aplicación en las empresas o en el ámbito de la administración gerencial.

El literato Lyons (1965) en la divulgación que tiene como nombre los problemas y la estrategia del planeamiento de la educación. La experiencia de América Latina señala la importancia del proceso de planificación como pauta del aseguramiento de la calidad, es por eso que varios educadores han confiado en este postulado del planeamiento educativo como un medio concreto para realizar distintos cambios indispensables en los sistemas de educación.

Actualmente varios entes públicos o privados cuya misión es la de velar, propiciar el cumplimiento o generar políticas que aporten de manera sustancial al mejoramiento de los regímenes de planificación los cuales derivan en el denominado aseguramiento de la calidad, para la consecución de esta meta estos generan distintos instrumentos, métodos y técnicas que sirven como pautas para llegar a la acreditación institucional (Martínez et al., 2017). Cabe recalcar, que con la globalización se ha dado un crecimiento exponencial en las últimas décadas de los parámetros de evaluación, por lo tanto generando un impacto positivo en la mejora continua (Mínguez y Díaz, 2020).

En los países latinoamericanos, los sistemas educativos relacionados a la educación superior, han sufrido tres grandes reformas revolucionarias enfocadas a la gestión de la calidad y su derivación en el aseguramiento de la misma, tal como lo menciona Raza “La primera evolución busco la democratización desde la perspectiva del acceso público, laico y gratuito; la segunda se basó en la mercantilización educativa con modelos públicoprivado que diversificaron la oferta académica y por último la tercera se buscó la internacionalización en donde intervinieron tres actores, los sectores públicos, privados e internacionales” (2019, p.14).

Con la internacionalización de la educación superior, sobre todo desde el punto de vista expansivo de organismos que ofertan este servicio, ha iniciado la creación y aplicación de distintas normas tanto nacionales como internacionales que pretenden mejorar significativa la gestión de estos centros de formación como las emitidas por la Internacional Organization for Standardization (ISO) en sus versiones 9001, 21001 y las que establecen los distintos entes de control estatal (Rivera y Yupanqui, 2019).

Con lo referente al grado de aprobación que la formación Técnica y Tecnológica que posee en varios países tanto de Latinoamérica, como europeos Bornacelly (2013), menciona que en los países sudamericanos como Chile y Uruguay son los que comandan el listado de matriculados para el proceso formativo de educación Técnica y Tecnológica, en comparación con sus similares Universitarios, por otra parte, si se compara con los países del viejo continente en especial como Francia, Reino Unido y los Países Bajos, la diferencia se vuelve abismal, en vista que estos países al ser en su mayoría industrializados tienen una amplia demanda de este tipo de formación académica de carácter vivencial en la empresa.

Para aminorar la brecha abismal desde el punto de vista del nivel de aceptación de este tipo de formación académica y estar a la par de los países europeos, los diferentes gobiernos latinoamericanos, han empezado a diseñar y aplicar políticas que permitan adaptar sus procesos educativos a las demandas que exige el mundo globalizado, pretendiendo de esta forma no perder liderazgo en el desarrollo tecnológico (Jagadeesan et al., 2023). Lo que ha llevado a efectuar distintos mecanismos que garanticen el aseguramiento de la calidad desde la mirada de la gestión; el informe presentado por el banco mundial, el cual se titula The International Bank for Reconstruction and Development en el que manifiesta “los países en desarrollo y transición afrontan el riesgo de ser aún más marginados de la economía mundial, debido a sus sistemas de educación superior no están adecuadamente preparados para capitalizar sobre la base de creación y uso del conocimiento” (2002, p. 45).

A partir de los inicios de la década del noventa del siglo pasado, en los países de América Latina, se crearon varios sistemas de gestión de la calidad los cuales tuvieron la finalidad de cumplir con los lineamientos regulatorios públicos y privados que estaban naciendo en algunas naciones con

la excepción de países como Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, México y República Dominicana, que ya tenían algún tipo de control regulatorio (M. Pérez, 2004). Como segundo grupo de naciones en seguir este proceso de regulación educativa a nivel superior, fueron Ecuador, Argentina, Bolivia, Venezuela, Paraguay y el Salvador quienes a finales de los años noventa, implementaron este tipo de sistema muy común hoy en día.

En el Ecuador los orígenes de la formación educativa del tipo Técnica, se remonta a los finales del siglo XX, cuando en la capital del país, se erige la denominada Escuela de Artes y Oficios del Protectorado Católico que tuvo la misión de brindar un método de enseñanza de formación técnica a la clase obrera artesanal e industrial de la zona y sus alrededores, posterior con el advenimiento de los años este centro se convirtió en lo que hoy en día se lo conoce como el colegio Central Técnico (Quishpe, 2021).

Con el denominado auge petrolero en el Ecuador en la década de los años 70, la educación técnica empieza a fortalecerse, debido al auge económico del cual se benefició el país debido a la venta del producto carburífico, lo que originó los recursos económicos indispensables para invertir en la educación; de este fenómeno, se derivó también el incremento de la mano de obra que posea una cualificación profesional específica que se necesitaba para que labore en los campos petroleros, siendo esta industria la que inyectó recursos económicos para la formación de los operarios que necesitaba. (Vera et al., 2019).

Con la creación, aprobación y divulgación en el registro oficial de la Ley de Educación y Cultura en el año de 1997 se establece el llamado post bachillerato, el cual tenía un periodo de tiempo de formación de dos años y se fraccionaba en tres grandes grupos, la Técnica Tecnológica, de Artes y de Pedagogía, hay que recalcar que los procesos de gestión los llevaba el órgano rector de la educación media (El Ministerio de Educación), más no como hoy en día la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, por tal motivo, la titulación que obtenían los graduados no era considerada como una de formación superior, equivalente a una universitaria (Ley de Educación, 1977).

Desde que se instauraron las instituciones de formación Técnica y Tecnológica en el Ecuador, estas han sufrido grandes cambios, pero el más revolucionario y que dio un giro abismal a este proceso formativo, fue la promulgación en el año de 1998 de la Constitución de la República del Ecuador, en la cual, en uno de sus artículos el 72, estableció que la Educación Técnica y Tecnológica se las integre al sistema educativo de Educación Superior, con lo que pasaba a ser regulado por el extinto Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) (Constitución de 1998, 1998).

Con la incorporación de los Institutos Técnicos y Tecnológicos al sistema de Educación Superior, empiezan los procesos evaluativos, los cuales iniciaron en el año 2007 por el ya extinto Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Ecuatoriana (CONEA) el cual inició con un proceso de autoevaluación con la variante de ser optativo, el cual estaba caracterizado por un modelo evaluativo estructurado por cuatro indicadores, la docencia, investigación, vinculación con la comunidad y la gestión administrativa, del cual, una vez finalizado el proceso valorativo el ente estatal formulaba un certificado en el cual se establecía el logro de acreditado o no (Otero-Potosi et al., 2018).

Al aprobarse la Constitución de Montecristi en el año 2008, se cimentaron las directrices y lineamientos para la creación del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad (CEAACES) el cual, constitucionalmente posee la potestad de velar por la calidad educativa en las instituciones de Educación Superior tal como lo establece el artículo 353 en su inciso dos.

En la misma carta magna establece en la disposición transitoria vigésima en su segundo párrafo instituye que “En el plazo de cinco años a partir de la entrada en vigor de esta Constitución, todas las instituciones de educación superior, así como sus carreras, programas y posgrados deberán ser evaluados y acreditados conforme a la ley. En caso de no superar la evaluación y acreditación, quedarán fuera del sistema de educación superior” (Constitución Del Ecuador, 2008, p.134).

Con fecha 22 de julio del 2008, la Asamblea Constituyente de Montecristi, formula el denominado Mandato Constituyente número 14 el que dispone lo siguiente “(...) el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Ecuatoriana, entregue al CONESUP y a la Función Legislativa, [en el plazo de un año] un informe técnico sobre el nivel de desempeño institucional de los establecimientos de educación superior, a fin de garantizar su calidad, propiciando su depuración y mejoramiento (...)” (Vizcaíno y Ribadeneira, 2016, p.3). Con lo que se puede apreciar que el mandato expresa que quedan sin efecto los procesos de evaluación realizados con antelación a la expedición del documento descrito, obligando de esta manera a que las instituciones de Educación Superior se sometan a una evaluación de carácter integro, con los lineamientos del nuevo consejo de estado creado para tal fin.

Con la emisión del mandato 14 y por ende, dar cumplimiento a lo solicitado por los constituyentes, en el año 2009, se dio por iniciado el proceso de evaluación de los Institutos Técnicos y Tecnológicos según los parámetros establecidos por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad, y la posterior entrega de resultados obtenidos en el mes de diciembre, para que las instituciones se sometan a la valoración, el consejo de estado, creó un modelo de evaluación de tipo genérico, el cual sirvió para establecer los distintos estándares, criterios y elementos fundamentales de direccionamiento de cumplimiento de evidencias, fruto de estos resultados se logró poder clasificar a las 245 instituciones que se presentaron a la evaluación en tres categorías según el alcance de su desempeño obtenido, como se aprecia en la figura 1

Figura 1

Clasificación de Instituciones Superiores Técnicas y Tecnológicas evaluadas según su puntaje obtenido

Tipos de ISTT según perfil predominante en sus carreras	ISTT							
	Categoría A		Categoría B		Categoría C		Total	
	Nº	(%)	Nº	(%)	Nº	(%)	Nº	%
Administrativos	0	0	110	77,46	32	22,54	142	100
Industriales	30	36,14	39	46,99	14	16,87	83	100
Agropecuarios	14	70	4	20	2	10	20	100
Total	44	17,96	153	62,45	48	19,59	245	100

Nota. La figura representa el número de Instituciones Superiores Técnicas y Tecnológicas que fueron evaluadas y clasificadas según la ponderación alcanzada la cual fue tomada del (Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, 2015).

En el año 2011, nuevamente 28 instituciones de Educación Superior de las cuales, 23 que estaban relacionadas de manera exclusiva a la enseñanza pedagógica y 5 a la educación pedagógica bilingüe, se sometieron al proceso de evaluación, posteriormente, después de 2 años se evaluaron 15 centros educativos relacionados a la enseñanza de las artes, denominados Institutos Superiores de Artes y Conservatorios Superiores y por último para finalizar el año 2014, 203 Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos fueron evaluados (Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, 2015).

El último proceso de evaluación a Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos fue realizado por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) en el año 2020 en donde 110 instituciones en proceso de acreditación apoyados por 75 pares evaluadores externos procedieron a evaluar, entregando los resultados finales del procedimiento efectuado en el año 2021, siendo los resultados preocupantes, debido a que apenas 55 instituciones correspondiente al 50% obtienen la distinción de la acreditación (Unidad de Planificación y Gestión Estratégica del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, 2022).

En la actualidad se puede determinar que con la aplicación del último sistema evaluativo de carácter externo, el 50% de las Instituciones Técnicas y Tecnológicas de un total de 110 que se encuentran en proceso de acreditación debido a que no lograron cumplir los lineamientos establecidos por el CACES, no pudieron superar este proceso y nuevamente quedaron relegados a una condición

de no acreditados, dejando un referente de incumplimiento en los estándares establecidos por los entes reguladores del Aseguramiento de la Calidad del Ecuador (Informe anual de rendición de cuentas del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, 2022) .

Los criterios de valoración del modelo de evaluación aplicado para ejecutar el proceso de acreditación se compusieron de seis criterios, ordenados según su ponderación los cuales se encuentran el de docencia con un 33%, recursos e infraestructura 21%, organización con un 20%, investigación y desarrollo equivalente a un 12%, estudiantes 8% y por último el de vinculación con la sociedad con un 6% los que fueron valorados bajo el método de decisión multicriterio mismo que valora indicadores de índole cualitativo y cuantitativo (Trujillo, 2022).

Según lo manifiesta Camana-Fiallos con los resultados del proceso valorativo del 2021, se estructuró el primer ranking de Instituciones realizado por la ponderación alcanzada como se detalla a continuación:

IST Cotacachi (88,34%), IST Japón (87,24%), IST Manuel Galecio (85,57%), IST Pelileo (85,54%), IST Luis A. Martínez Agronómico (83,85%), IST Luis Arboleda Martínez (82,75%), entre otras. Además 16 institutos superiores tecnológicos, se encuentran en el rango de 80 y 70% de desempeño, en su orden están, IST Vicente Cisneros (79,97%), IST Cotopaxi (77,97%), IST American College (79,71%), IST 17 de Julio (77,93%), IST Primero de Mayo (77,69%), IST José Ochoa León (77,36%), IST La Maná (77,25%), entre otras. Mientras 31 institutos en el país, se encuentran en el rango mínimo de acreditación (entre 70 y 60%), están IST Vicente León (69,77%), IST Quito Metropolitano (69,48%), IST Huaquillas (69,41%), IST Eugenio Espejo (69,22%), IST Daniel Álvarez Burneo (69,00%), IST Andrés F. Córdova (68,41%), IST Paulo Emilio Macías (67,22%), entre otras (2021, p.1).

En el mayo de 2021 el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior emite el modelo de evaluación externa 2024 con fines de acreditación para los Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos el cual es de obligatorio cumplimiento para todas las instituciones considerando que con este instrumento serán auditados en el año 2024 nuevamente los centros educativos para la reacreditación, acreditación o la no acreditación.

Este modelo de evaluación está estructurado por 6 criterios, los mismos que se subdividen en 15 subcriterios los cuales se derivan en 43 indicadores cualitativos (28) y cuantitativos (15) siendo estos los que direccionan las evidencias que son de obligatorio cumplimiento por parte de las instituciones que se someterán al proceso evaluativo (Otero-Potosi et al., 2022). Hay que recalcar que en este documento están colocados los elementos fundamentales del modelo los cuales se convierten en directrices de la lógica de aplicación de este los cuales fueron construidos de manera conjunta entre el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y los partícipes de planificación de los Institutos Técnicos y Tecnológicos.

Con la expedición de este nuevo modelo de evaluación por parte del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, las Instituciones de Educación Técnica y Tecnológica entran en un nuevo procedimiento evaluativo, considerando que este es un proceso de gran importancia en vista que el sometimiento a una auditoría externa de calidad permite brindar fe de la transparencia que el centro educativo brinda a la ciudadanía.

Generar un sistema de calidad y la acreditación de las Instituciones de Educación Superior de carácter Técnica y Tecnológica, es un reto urgente y necesario para garantizar un proceso formativo de eficacia, los desafíos de estos procesos de acreditación son muchos, sobre todo los relacionados a la necesidad de contar con criterios claros y objetivos, que permitan contar con sistemas transparentes y confiables, lo que deriva en la necesidad de contar con evaluadores que estén capacitados que permitan establecer mecanismos de retroalimentación y mejora continua de las instituciones, más no la imposición de recomendaciones u observaciones inquisidoras (Pérez y Álvarez, 2022).

Conclusiones

Los sistemas de acreditación de las Instituciones de formación Técnica y Tecnológica en el Ecuador son relativamente nuevos en comparación con sus similares de la región, considerando que estos procesos de aseguramiento de la calidad datan desde los inicios de este siglo, convirtiendo este en un proceso primordial para certificar la calidad educativa y la formación de profesionales competentes para enfrentar los retos del mundo actual; hay que recalcar que con las reformas a la constitución en el año 2008, la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Superior y la Creación del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior el cual remplazo al CONEA han generado una cultura de evaluación en estos centros educativos, la misma que ha servido de fortalecimiento en cada una las funciones sustantivas.

Referencias

- Acuña, D., Romero, C., & López, D. (2001). *Sistema integral de gestión de la calidad de la Universidad de la Guajira, Colombia* (Vol. 18, Issue 3).
- Alban, G. P. G., Arguello, A. E. V., & Molina, N. E. C. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163–173. [https://doi.org/10.26820/RECIMUNDO/4.\(3\).JULIO.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/RECIMUNDO/4.(3).JULIO.2020.163-173)
- Constitución del Ecuador (2008)*, 194 (2008) (testimony of Asamblea Constituyente).
- Constitución de 1998*, 1 (1998) (testimony of Asamblea Nacional Constituyente). https://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2013/06/constitucion_1998.pdf
- Bornacelly, I. (2013). Educación técnica y tecnológica para la reducción de la desigualdad salarial y la pobreza. *Revista Desarrollo y Sociedad*, 71, 83–121. <https://doi.org/10.13043/dys.71.3>
- Camana-Fiallos, R. (2021). *Primer ranking de institutos superiores tecnológicos*. <https://www.elheraldo.com.ec/primer-ranking-de-institutos-superiores-tecnologicos-mg-roberto-camana-fiallos/>
- Cárdenas-Saldaña, N. E., Ganga-Contreras, F., & Aguilar-Ruiz, C. (2021). Aseguramiento de la calidad en formación técnica de nivel superior y la incidencia de los planes de mejoramiento institucional. *Revista CS*, 34, 127–165. <https://doi.org/10.18046/RECS.I34.4229>
- Chirinos, C. E. F. (2015). La planificación estratégica en la Universidad venezolana. caso: Universidad Central de Venezuela. *Revista de Pedagogía*, 36(99), 157–173. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/10133
- Codina, L. (2020). *Cómo hacer revisiones bibliográficas tradicionales o sistemáticas utilizando bases de datos académicas = How to do traditional or systematic bibliographic reviews using academic databases*. <https://doi.org/10.14201/orl.22977>
- Ley de Educación*, 1 (1977) (testimony of Congreso Nacional del Ecuador). http://web.educacion.gob.ec/_upload/l3.pdf
- Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2015). *Rendición de Cuentas 2014 del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*. <https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/Documents/RENDICI%C3%93N%20DE%20CUENTAS/RENDICI%C3%93N-DE-CUENTAS-2014.pdf>
- Jagadeesan, S., Srinivasa Rao, K., Shamim, M., Otero-Potosi, S., Fuertes-Narváez, E., & Rao, A. (2023). AI In Education: The Potential Impact of Intelligent Tutoring Systems and Personalized Learning. *European Chemical Bulletin*, 2023, 1964–1975. <https://doi.org/10.31838/ecb/2023.12.s1-B.193>
- Lyons, R. (1965). *Los Problemas y la estrategia del planeamiento de la educación: la experiencia de América Latina* (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Ed.; 1st ed., Vol. 1). UNESCO-IIEP. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000076615_spa
- Macías, M. R. G., López, J. G., & Almuñías, J. L. (2022). Los sistemas de información como sustento a la gestión de la calidad en las Instituciones de Educación Superior. *Revista San Gregorio*, 0(49). <https://doi.org/10.36097/RSAN.V0I49.1866>
- Martínez Medina, C., Guerrero Chicaiza, N., Araujo Rodríguez, F., Velasco Barahona, V., & Scrich Vázquez, A. (2017). Metodología para la elaboración de la planeación estratégica de la acreditación universitaria en Ecuador Methodology for the elaboration of the strategic planning of the university accreditation in Ecuador. *Espacios*, 38, 1–12. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n35/a17v38n35p06.pdf>
- Mínguez Vallejos, R., & Díaz Manrubia, A. (2020). Repercusión de la acreditación institucional sobre la calidad de la universidad. Un estudio exploratorio. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 19(41), 107–123. <https://doi.org/10.21703/REXE.20201941MINGUEZ7>
- Moreira-Choez, J. S., Mera-Plaza, C. L., Arias-Iturralde, M. C., & Reinoso-Ávalos, M. B. (2022). Evaluación y acreditación de instituciones de educación superior. *REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINARIA ARBITRADA YACHASUN - ISSN: 2697-3456*, 6(11 Ed. esp), 71–90. <https://doi.org/10.46296/YC.V6I11EDESSEP.0223>

- Ojeda Ramírez, M. (2013). La planificación estratégica en las instituciones de educación superior mexicanas: De la retórica a la práctica. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (16), 119–129. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283128328007>
- Otero-Potosi, S. A., Nuñez-Silva, G. B., Valencia, C. E. S., & Castillo, D. F. P. (2023). El proceso de enseñanza en el aula desde la perspectiva del aprendizaje significativo. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(7), 178–189. <https://doi.org/10.53595/RLO.V3.I7.063>
- Otero-Potosi, S., Guerrero-Cabezas, M., Pozo-Castillo, F., Dávila-Cevallos, F., & Benítez-Pereira, H. (2018). Proceso de acreditación del Instituto Superior Tecnológico 17 de Julio aplicando modelo de evaluación institucional propuesto por consejo de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior hacia los Institutos Tecnológicos del Ecuador. In R. Lomas & C. Trujillo (Eds.), *II Seminario Internacional de Ciencia, Naturaleza y Turismo para fortalecer la Ruta del Qhapag Ñan Zona Norte* (1st ed., Vol. 1, pp. 232–244). Editorial Universitaria UTN. https://www.researchgate.net/publication/330142844_PROCESO_DE_ACREDITACION_DEL_INSTITUTO_SUPERIOR_TECNOLOGICO_17_DE_JULIO_APLICANDO_MODELO_DE_EVALUACION_INSTITUCIONAL_PROPUUESTO_POR_CONSEJO_DE_EVALUACION_ACREDITACION_Y_ASEGURAMIENTO_DE_LA_CALIDAD_DE_LA
- Otero-Potosi, S., Pozo-Castillo, F., Suarez, V. C., Ortega, V. V., & Ruiz-Imbat, S. (2022). Propuesta de un modelo educativo generador de competencias laborales en los institutos superiores tecnológicos del Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 8839–8857. https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V6I6.4041
- Pérez, A. D., & Álvarez, C. A. V. (2022). Planeamiento Estratégico de la Educación. *Comuni@cción: Revista de Investigación En Comunicación y Desarrollo*, 13(2), 161–171. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.681>
- Pérez, M. (2004). Aseguramiento de la calidad de la educación superior en América Latina: ¿vamos por el camino correcto? *Calidad En La Educación*, 0(21), 271–285. <https://doi.org/10.31619/CALEDU.N21.335>
- Quishpe Bolaños, M. (2021). *Los salesianos y el impulso de la educación técnica en Quito* (1st ed., Vol. 1). Salesiana.
- Raza, D. F. (2019). Evaluación y acreditación universitaria en Ecuador. *Revista de Educación Superior En América Latina*, 6, 14–17. <https://doi.org/10.14482/ESAL.6.378.766>
- Rivera Paipay, K., & Tupac Yupanqui, M. Á. (2019). La Norma ISO 21001: 2018 - Apéndice normativo y su impacto en estudiantes de educación superior de Lima. *INNOVA Research Journal*, 4, 50–62. <https://doi.org/10.33890/innova.v4.n3.2.2019.1190>
- Schultz, T. (1961). *Investment in Human Capital. The American Economic Review* (1st ed., Vol. 51). American Economic Association. <https://www.ssc.wisc.edu/~walker/wp/wp-content/uploads/2012/04/schultz61.pdf>
- The International Bank for Reconstruction and Development. (2002). Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education. In *Constructing Knowledge Societies*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/0-8213-5143-5>
- Trujillo, Y. (2022, August 20). Institutos superiores serán evaluados en el 2024 para su acreditación. *Institutos Superiores Serán Evaluados En El 2024 Para Su Acreditación*. <https://www.elcomercio.com/actualidad/institutos-superiores-seran-evaluados-en-2024-para-acreditacion.html>
- Unidad de Planificación y Gestión Estratégica del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2022). *Informe de Rendición de Cuentas CACES 2021*. <https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/Documents/RENDICI%C3%93N%20DE%20CUENTAS/RENDICI%C3%93N%20-DE-CUENTAS-2021.pdf>
- Vera Solórzano, J. L., Quintero Bravo, H. Á., & García Peña, V. R. (2019). Indicadores utilizados en el aprendizaje virtual de Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos en Ecuador. *Revista Cedotic*, 4(2), 121–138. <https://doi.org/10.15648/CEDOTIC.2.2019.2286>
- Vizcaíno Figueroa, J. J., & Ribadeneira Zapata, C. N. (2016). Liquidación de las instituciones de educación superior ecuatorianas suspendidas por falta de calidad académica. *Caribeña de Ciencias Sociales*, 1. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2016/01/liquidacion.html>

Santiago Andrés Otero Potosi

Ingeniero en Mantenimiento Automotriz, Magister en Gestión de la Calidad en Educación, Máster Universitario en Sistemas Integrados de Gestión, Candidato a Doctor en Educación con énfasis en evaluación de instituciones de educación superior. Docente Investigador

Correo de contacto: santiagootero.est@umecit.edu.pa

Cita sugerida:

Otero-Potosi, S. A. . Análisis de los procesos de Acreditación de Institutos Técnicos y Tecnológicos en el Ecuador. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 1–10. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.072>

Estrategias de formación del espíritu emprendedor en adultos mayores jubilados

ARTÍCULO DE REVISIÓN

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.073>

Recibido: 17/abril/2023

Aceptado: 22/mayo/2023

En línea: 5/junio/2023

Banat Karen Mihalache Bernal¹<https://orcid.org/0009-0009-1529-6311>¹Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología - Panamá

RESUMEN

Este artículo de revisión tuvo como objetivo analizar las concepciones preexistentes sobre la formación del adulto mayor jubilado, así como las estrategias de formación del espíritu emprendedor para los adultos mayores jubilados que mejoren su calidad de vida y les genere una vejez activa a través del desarrollo de habilidades y competencias. Se realizó un estudio descriptivo, al realizar una fundamentación teórica de la investigación, mediante el abordaje de bases teóricas, investigativas y conceptuales en un proceso de revisión y análisis bibliográfico, obteniendo como resultado la construcción de concepciones más acertadas en cuanto al tema de formación para adultos mayores jubilados, determinando los aspectos más importantes sobre los que se debe trabajar son, la escasa formación docente para la enseñanza geriátrica, lo cual genera estereotipos que moldean un constructo imaginario sobre la formación de la tercera edad, afectando significativamente a la educación inclusiva. Y en los dogmas sociales que clasifican al adulto mayor jubilado como un ente pasivo. Además, poder comprender que la formación del espíritu emprendedor depende de la motivación e intereses particulares del estudiante. Por lo que una adecuada capacitación docente y una correcta utilización de las metodologías de enseñanza permitirían lograr verdaderas realidades a lo que a capacidades y habilidades se refiere. A su vez este tipo de formación se presenta como un facilitador en la calidad de vida y estabilidad social para el adulto mayor jubilado. Lográndolo a través del desarrollo prácticas de incorporación al adulto mayor jubilado como participante activo de la colectividad.

Palabras clave: Estrategias, formación, jubilado, emprendimiento, vejez, habilidades.

Strategies for training the entrepreneurship in retired older adults

Abstract

This review article aimed to analyze the pre-existing conceptions about the training of the elderly, as well as the training strategies of the entrepreneurial spirit for retirees that improve their quality of life and generate an active old age through the development of skills and competencies. A descriptive study was carried out, by carrying out a theoretical foundation of the research, through the approach of theoretical, investigative and conceptual bases in a review process and bibliographic analysis, obtaining as a result the construction of more accurate conceptions regarding the subject of training for retirees, determining that the most important aspects that should be worked on is the scarce teacher training for geriatric education, which generates stereotypes that shape an imaginary construct about the training of the elderly, significantly affecting inclusive education. And in the social dogmas that classify the elderly as a passive entity. In addition, being able to understand that the formation of the entrepreneurial spirit depends on the motivation and particular interests of the student. Therefore, adequate teacher training and correct use of teaching methodologies would make it possible to achieve true realities in terms of abilities and skills. In turn, this type of training is presented as a facilitator in the quality of life and social stability for the retired older adult. Achieving it through the development of incorporation practices for the elderly as an active participant in the community.

Keywords: Strategies, Training, Retired, Entrepreneurship, Old Age, Skills.

Introducción

La presente investigación aborda la formación del espíritu emprendedor en adultos mayores jubilados, con el objetivo de mejorar su calidad de vida y fomentar una vejez activa. El problema objeto de estudio surge debido a la falta de atención en la formación emprendedora específica para adultos mayores en Ecuador (Bosma et al., 2012).

El estudio se enfoca en analizar las estrategias de formación del espíritu emprendedor en adultos mayores jubilados, considerando las teorías sociales del envejecimiento y la conceptualización de la vejez en relación con las habilidades y competencias del adulto mayor jubilado (Fernández-Ballesteros, 2013). Se fundamenta en el reconocimiento de que el espíritu emprendedor no está restringido por la edad y que, por lo tanto, es necesario abordar esta temática en el contexto de la población envejecida (OMS, 2017).

El enfoque de la investigación se basa en la premisa de que la formación emprendedora puede mejorar la calidad de vida y fomentar el envejecimiento activo en adultos mayores jubilados. Así, se plantea la necesidad de desarrollar estrategias específicas de formación y capacitación que permitan a los adultos mayores jubilados desarrollar habilidades y competencias emprendedoras (Bosma et al., 2012).

En cuanto a los antecedentes de la investigación, se ha identificado una problemática asociada a la formación de emprendimientos del adulto mayor jubilado en Ecuador (Herrera y Rivera, 2018). A su vez, la fundamentación histórica e investigativa muestra que los proyectos enfocados en el adulto mayor jubilado tienen un gran impacto social y representan un beneficio para quienes se involucran en un cambio en su calidad y estilo de vida (Bosma et al., 2012).

La problematización de este estudio radica en la falta de atención a la formación emprendedora en adultos mayores jubilados y la necesidad de desarrollar estrategias que fomenten el espíritu emprendedor, capacidades y habilidades en la etapa adulta, contribuyendo a una vejez activa y mejorando la calidad de vida (Herrera y Rivera, 2018).

La investigación se justifica en la relevancia de abordar la formación del espíritu emprendedor en adultos mayores jubilados como un medio para mejorar su calidad de vida y fomentar el envejecimiento activo, dada la escasa atención recibida en el contexto ecuatoriano.

A partir de estas consideraciones, se definen las siguientes categorías de análisis: concepciones previas, estrategias de formación, transformación social en el proceso de emprendimiento del adulto jubilado, habilidades y competencias del jubilado y su influencia en la calidad de vida y el envejecimiento activo.

La primera categoría, concepciones previas, se refiere a las ideas y creencias existentes sobre la formación emprendedora en adultos mayores jubilados y su relación con la calidad de vida y el envejecimiento activo (Fernández-Ballesteros, 2013). Es fundamental entender y abordar estas concepciones previas para diseñar intervenciones efectivas y pertinentes que se ajusten a las necesidades y expectativas de los adultos mayores jubilados en su proceso de emprendimiento, lo cual, a su vez, puede contribuir a un mayor éxito en el desarrollo de habilidades emprendedoras y la promoción de un envejecimiento activo (Fernández-Ballesteros, 2013; Rowe y Kahn, 1997).

La segunda categoría, estrategias de formación, aborda la identificación y análisis de las metodologías y enfoques que pueden ser efectivos para desarrollar habilidades y competencias emprendedoras en adultos mayores jubilados. Esto incluye la revisión de programas y proyectos existentes, así como la propuesta de nuevas estrategias adaptadas a las necesidades y características de esta población (Herrera y Rivera, 2018).

La tercera categoría, transformación social en el proceso de emprendimiento del adulto jubilado, se centra en examinar cómo el emprendimiento puede ser un factor de cambio en la vida de los adultos mayores, tanto a nivel individual como comunitario. Se busca comprender el impacto del emprendimiento en el bienestar, la participación social y la inclusión de los adultos mayores jubilados, y cómo estas transformaciones pueden contribuir a una vejez activa y una mejor calidad de vida (Bosma et al., 2012).

La cuarta categoría, habilidades y competencias del adulto mayor jubilado, investiga las capacidades y habilidades específicas que pueden ser desarrolladas a través de la formación emprendedora en adultos mayores. Estas pueden incluir habilidades técnicas, de gestión, de comunicación, entre otras, que permitan a los adultos mayores jubilados llevar adelante sus proyectos de emprendimiento de manera exitosa (Fernández-Ballesteros, 2013).

Finalmente, la quinta categoría analiza cómo los elementos mencionados anteriormente influyen en la calidad de vida y el envejecimiento activo de los adultos mayores jubilados. Se busca establecer conexiones entre la formación emprendedora, el desarrollo de habilidades y competencias, y la transformación social en la vida de los adultos mayores jubilados, así como la manera en que estos factores contribuyen a una vejez activa y una mejor calidad de vida (OMS, 2017).

Metodología

La metodología empleada en este estudio se basó en una revisión bibliográfica que permitió actualizar el estado del arte en relación con las concepciones preexistentes sobre la formación del adulto mayor jubilado y las estrategias de formación del espíritu emprendedor que enfocan en el desarrollo de habilidades en la etapa adulta, con el fin de mejorar su calidad de vida y promover una vejez activa. Para llevar a cabo esta revisión, se empleó un enfoque descriptivo, en el cual se seleccionaron y evaluaron críticamente estudios primarios con el propósito de llegar a concepciones adecuadas sobre los temas investigados (Fernández-Ballesteros, 2013; Rowe y Kahn, 1997).

La segmentación de la bibliografía se realizó mediante la identificación y clasificación de las fuentes según las categorías de análisis establecidas: formación del adulto mayor jubilado (concepciones previas), formación basada en el espíritu emprendedor para el adulto mayor jubilado, habilidades y competencias del adulto mayor jubilado, calidad de vida y vejez activa. Se consultaron diversas fuentes de información, incluyendo bases de datos de la OMS, artículos científicos y

documentos oficiales relacionados con los temas de envejecimiento, calidad de vida y formación del espíritu emprendedor para la población adulta mayor.

En cuanto a los instrumentos utilizados para la obtención de datos, se emplearon técnicas de búsqueda y análisis bibliográfico, que permitieron identificar y seleccionar las fuentes más relevantes y actuales para responder a las preguntas de investigación planteadas. También se realizaron análisis de contenido de los documentos seleccionados, con el fin de extraer la información necesaria para abordar las categorías de estudio mencionadas anteriormente.

En la revisión bibliográfica sobre la formación del espíritu emprendedor en adultos mayores jubilados y su impacto en la calidad de vida y el envejecimiento activo, se han utilizado metodologías cualitativas interpretativas. Estos enfoques permitieron a los autores comprender y describir las percepciones y concepciones en relación con el tema (Bosma et al., 2012; Herrera y Rivera, 2018). La revisión de la literatura identificó patrones, tendencias y relaciones entre los diferentes aspectos abordados, lo que llevó a conclusiones y recomendaciones para futuras investigaciones y políticas en este campo.

Este estudio utilizó una metodología basada en la revisión bibliográfica para actualizar y evaluar las concepciones preexistentes sobre la formación del adulto mayor jubilado y las estrategias de formación del espíritu emprendedor. Mediante un enfoque descriptivo, se identificaron y clasificaron las fuentes de información relevantes y actuales, utilizando técnicas de búsqueda y análisis bibliográfico. A continuación, se realizaron análisis de contenido de los documentos seleccionados para abordar las categorías de estudio establecidas. Finalmente, utilizando metodologías cualitativas interpretativas, se identificaron patrones, tendencias y relaciones entre los diferentes aspectos de la formación del espíritu emprendedor en adultos mayores jubilados y su impacto en la calidad de vida y el envejecimiento activo, lo que permitió llegar a conclusiones y recomendaciones para futuras investigaciones y políticas en este campo (Bosma et al., 2012; Fernández-Ballesteros, 2013; Herrera & Rivera, 2018; Rowe & Kahn, 1997).

El proceso de búsqueda de las fuentes para este estudio implicó varias etapas, de las cuales las más destacadas fueron las siguientes:

Definición del período de tiempo: Se decidió enfocarse en los estudios publicados en los últimos 15 años, es decir, desde 2008 hasta 2023, para obtener una comprensión actual y relevante del tema.

Elección de las bases de datos: Se utilizaron varias bases de datos académicas reconocidas para realizar la búsqueda, incluyendo JSTOR, PubMed, PsycINFO, y Google Scholar. También se consultaron las bases de datos de la OMS para obtener información relevante relacionada con el envejecimiento y la calidad de vida.

Tipos de revistas: Se priorizaron las revistas científicas y académicas revisadas por pares en los campos de la gerontología, la psicología del envejecimiento, la educación para adultos y el emprendimiento.

Palabras clave: Las palabras clave utilizadas para la búsqueda incluyeron "formación del adulto mayor", "espíritu emprendedor", "habilidades y competencias del adulto mayor", "calidad de vida", "vejez activa", "jubilados" y "emprendimiento en adultos mayores".

Preguntas guía de la búsqueda: Las preguntas que guiaron la búsqueda incluyeron: "¿Cómo se ha conceptualizado la formación del adulto mayor en la literatura científica?", "¿Qué estrategias de formación del espíritu emprendedor se han empleado para los adultos mayores jubilados?", "¿Cómo estas estrategias influyen en la calidad de vida y la actividad de los adultos mayores?", y "¿Cómo la formación del espíritu emprendedor puede contribuir al desarrollo de habilidades y competencias en la población adulta mayor?".

Estos criterios y estrategias de búsqueda ayudaron a delinear el campo de estudio y a identificar las fuentes más relevantes y actualizadas sobre el tema. A partir de las fuentes recopiladas,

se realizó un análisis crítico y se sintetizó la información para responder a las preguntas de investigación y alcanzar las conclusiones presentadas en el estudio.

Desarrollo

Las categorías de análisis propuestas en este estudio fueron generadas a priori, es decir, se basan en teorías y conceptos preexistentes.

Formación del adulto mayor jubilado: Esta categoría se basa en la teoría del aprendizaje de adultos o andragogía, que sostiene que los adultos tienen formas únicas de aprender y comprender nuevas informaciones (Knowles, 1984). En este contexto, se considera que la formación del adulto mayor jubilado debe adaptarse a sus necesidades y capacidades particulares.

Formación basada en el espíritu emprendedor para el adulto mayor jubilado: Basada en la teoría del emprendimiento, que sostiene que las habilidades emprendedoras se pueden enseñar y aprender (Drucker, 1985). En este sentido, se reconoce la necesidad de formar a los adultos mayores jubilados en emprendimiento para mantenerlos activos y productivos en su jubilación.

Habilidades y competencias del jubilado: Inspirada en la teoría del capital humano, que sostiene que las habilidades y competencias de un individuo pueden mejorar su productividad y desempeño (Becker, 1964). En este escenario, se subraya la importancia de reconocer y mejorar las habilidades y competencias existentes de los jubilados.

Calidad de vida y vejez activa: Esta categoría se basa en la teoría del envejecimiento activo de la Organización Mundial de la Salud, que promueve el mantenimiento de la participación física, social y mental en la vejez como una forma de mejorar la calidad de vida (Organización Mundial de la Salud, 2002). De este modo, se reconoce la importancia de promover la vejez activa para mejorar la calidad de vida de los adultos mayores.

Al considerar estas categorías y las teorías en las que se basan, podemos examinar y comprender más a fondo las experiencias y necesidades de los adultos mayores jubilados. A través de esta lente, podemos enfocar mejor las intervenciones y programas destinados a esta población, centrándonos en su formación continua, teniendo en cuenta sus concepciones previas, fomentando el espíritu emprendedor, desarrollando sus habilidades y competencias y, en última instancia, mejorando su calidad de vida a través de una vejez activa. Estas categorías pueden guiar la recopilación y análisis de datos, así como la interpretación de los resultados, proporcionando un marco estructurado para la investigación.

Formación del adulto mayor jubilado, concepciones previas:

Continuando con el análisis de la primera categoría, formación del adulto mayor jubilado, concepciones previas, se encontró que las políticas y programas de formación dirigidos a los adultos mayores suelen ser insuficientes y desarticulados, lo que dificulta el acceso y la participación de esta población en actividades de formación emprendedora (Fernández-Ballesteros, 2013; Sánchez Salgado, 2016).

Además, en muchos casos, la formación existente no se ajusta a las necesidades y características específicas de los adultos mayores, lo que limita su eficacia y su capacidad para mejorar la calidad de vida y fomentar el envejecimiento activo (Bosma et al., 2012; Herrera y Rivera, 2018). Entre los principales desafíos identificados en este ámbito se encuentran la falta de formación adecuada para profesionales y docentes que trabajan con adultos mayores (Mora, 2017; Pérez, 2020).

A partir de los hallazgos de la revisión narrativa, se pudo establecer una secuencia lógica en la relación entre las concepciones previas sobre la formación emprendedora en adultos mayores, la formulación de políticas y programas de formación y su impacto en la calidad de vida y el envejecimiento activo. En primer lugar, se evidencia que las concepciones previas influyen en la forma en que se diseñan e implementan las políticas y programas de formación para adultos mayores,

lo que a su vez afecta la accesibilidad, la calidad y la eficacia de la formación ofrecida (Martínez, 2019; Muñoz y Larrain, 2019).

En segundo lugar, se observa que la falta de formación adecuada y la persistencia de estereotipos negativos sobre los adultos mayores contribuyen a perpetuar las barreras culturales y las desigualdades en el acceso y la participación en actividades de formación emprendedora (Quispe, 2017; Scolich, 2017). Esto, a su vez, limita la capacidad de los adultos mayores para desarrollar habilidades y competencias emprendedoras, mejorar su calidad de vida y promover un envejecimiento activo.

En tercer lugar, se identifica la necesidad de abordar estas brechas y desafíos a través de políticas y programas de formación más inclusivos, flexibles y adaptados a las necesidades y características específicas de los adultos mayores (Ludi, 2017). Esto incluye la promoción de la formación y el desarrollo profesional de docentes y profesionales que trabajan con adultos mayores, la creación de recursos y materiales educativos adaptados y la implementación de estrategias que fomenten la participación y el aprendizaje de los adultos mayores en actividades de formación emprendedora (Rowe y Kahn, 1997).

A través de estas fuentes, se pudo identificar una serie de factores que influyen en la efectividad de los programas de formación emprendedora para adultos mayores, tales como la adaptación de las metodologías y enfoques pedagógicos a las características y necesidades específicas de esta población (Boulton-Lewis et al., 2006; Caffarella y Merriam, 2000). Además, se observó la importancia de considerar el contexto sociocultural y económico en el que se desarrollan estos programas, así como las políticas y estrategias de apoyo a la formación emprendedora y al envejecimiento activo (Calvo et al., 2018; Phillipson y Walker, 1986).

En la revisión bibliográfica sobre los resultados concretos de la formación emprendedora en adultos mayores, se encontró evidencia de que estos programas pueden mejorar la autoestima, la autoeficacia y la calidad de vida de los participantes, así como fomentar el desarrollo de habilidades y competencias emprendedoras (Pilkington et al., 2012; Zacher y Gielnik, 2014). Además, se ha observado que la formación emprendedora puede facilitar la creación y mantenimiento de redes sociales y apoyo, lo que puede tener un impacto positivo en la salud y el bienestar de los adultos mayores (Hansson et al., 2007; Nimrod, 2010).

Sin embargo, en la implementación y evaluación de los programas de formación emprendedora para adultos mayores, también se identificaron algunas limitaciones y desafíos, como la falta de estudios longitudinales y experimentales que permitan establecer relaciones causales y la variabilidad en la calidad y rigor metodológico de las investigaciones existentes (Bowling, 2005; Depp y Jeste, 2006). Por lo tanto, se requiere seguir investigando en este ámbito y desarrollar metodologías y enfoques más sólidos.

En este sentido, se destaca la importancia de la andragogía, que es el estudio de la educación y el aprendizaje de los adultos, y sus principios para guiar la formación emprendedora en adultos mayores (Knowles, 1984; Marsick y Watkins, 2015). La andragogía se centra en el aprendizaje autodirigido y en la promoción de la participación activa de los adultos en el proceso de aprendizaje, lo que resulta especialmente relevante para fomentar el desarrollo de habilidades emprendedoras en esta población (Taylor y Kroth, 2009; Wlodkowski, 2011).

Otro enfoque que ha demostrado ser eficaz en la formación emprendedora de adultos mayores es el aprendizaje basado en problemas (ABP), que se centra en el desarrollo de habilidades de resolución de problemas y de pensamiento crítico a través de la exploración de situaciones y desafíos reales (Hmelo-Silver, 2004; Savery, 2006). El ABP puede contribuir a mejorar la motivación, la autoeficacia y el compromiso de los adultos mayores en el proceso de aprendizaje, así como a fomentar la adquisición de habilidades emprendedoras y la transferencia de estos aprendizajes a su vida cotidiana (Barrows, 1996; Loyens et al., 2008).

En relación con las políticas y programas de formación, se recomienda adoptar un enfoque de ciclo de vida que tenga en cuenta las necesidades y características de los adultos mayores en diferentes etapas del envejecimiento (Baltes y Baltes, 1990; Settersten y Mayer, 1997). Esto implica considerar aspectos como la diversidad en la salud, la capacidad cognitiva, la situación socioeconómica y el contexto cultural de los adultos mayores, así como las oportunidades y barreras que enfrentan para acceder y participar en actividades de formación emprendedora (Berkman et al., 2014; Ferraro y Shippee, 2009).

Además, se deben promover iniciativas de formación emprendedora que integren la perspectiva de género y aborden las desigualdades y brechas existentes entre hombres y mujeres en el acceso y la participación en este tipo de formación (Ainsworth et al., 2005; Maroto y Pettinicchio, 2014). Esto incluye la promoción de programas y políticas que fomenten el empoderamiento económico y social de las mujeres mayores, así como la eliminación de barreras y estereotipos de género que limitan sus oportunidades de desarrollo emprendedor (Budig, 2002; Jenkins et al., 2018).

La colaboración entre diferentes actores y sectores, como el gobierno, la academia, las organizaciones no gubernamentales y el sector privado, es fundamental para garantizar el diseño, implementación y evaluación efectiva de los programas de formación emprendedora para adultos mayores (World Health Organization, 2015). Estas alianzas pueden facilitar el intercambio de conocimientos y experiencias, así como la movilización de recursos y apoyo para la promoción del envejecimiento activo y la inclusión social y económica de los adultos mayores (Kohlbacher y Reeger, 2015; Walsh et al., 2017).

La participación activa de los propios adultos mayores en el diseño, implementación y evaluación de los programas de formación emprendedora es igualmente importante, ya que permite adaptar las intervenciones a sus necesidades, expectativas y preferencias, y garantizar su empoderamiento y agencia en el proceso (Buffel et al., 2018; Clarke y Warren, 2007). Esto también puede contribuir a desafiar y cambiar las concepciones previas negativas y estereotipos asociados al envejecimiento y al emprendimiento en adultos mayores (Löckenhoff et al., 2009; Swift et al., 2017).

Además, se ha destacado la relevancia de promover la formación continua y el desarrollo profesional de los educadores y profesionales que trabajan con adultos mayores en el ámbito del emprendimiento, para garantizar la calidad y la pertinencia de los programas de formación emprendedora y su adaptación a los avances científicos y tecnológicos en el campo de la gerontología y la educación para adultos (Formosa, 2014; Fuchs y Gana, 2019).

En términos de políticas públicas, es necesario abordar las barreras estructurales y culturales que dificultan el acceso y la participación de los adultos mayores en los programas de formación emprendedora, como la discriminación por edad, la falta de financiamiento y recursos, y las brechas en la información y la comunicación (Chui et al., 2011; Lui et al., 2011). También es crucial garantizar la coordinación y coherencia entre las políticas de envejecimiento, educación y emprendimiento, y monitorear y evaluar su impacto en la calidad de vida y el envejecimiento activo de los adultos mayores (Hoskins y Fredriksson, 2008; Walker y Maltby, 2012).

Formación basada en el espíritu emprendedor para el adulto mayor jubilado:

Gracias a los cambios sociodemográficos que se siguen generando, los adultos mayores aún se encuentran bajo la presión. Los adultos mayores están motivados para emprender por una serie de razones: están desempleados, no pueden recibir beneficios sociales, tienen pensiones bajas, hay desacuerdos en los sindicatos o tienen salarios bajos. Según estudios desarrollados por Angelelli expresa que los individuos cambian: “sus valores y visión de vida a medida que envejecen, además de la insatisfacción con su situación sindical actual y la falta de oportunidades en el mercado laboral, considerando la elección de emprender como fundamental” (Angelelli, 2017, p.24).

Sin embargo, existen componentes de atracción que alientan a los adultos mayores a desarrollar sus carreras. Estas razones son variadas como: encontrar habilidad, buscar libertad, dejar un legado para tus hijos, flexibilidad sindical y ser su propio líder.

En cuanto a las estrategias institucionales se describe que: “en países como Europa existen altos niveles de emprendimiento de personas adultas, esto por las regulaciones y políticas que amparan a que los ciudadanos continúen en labores y se sientan útiles hasta los últimos días de su vida” (Valero, 2017, p. 23).

En el artículo "Fostering lifelong learning: An integrative framework", publicado en la revista *Adult Education Quarterly*, resalta la necesidad de estrategias que promuevan la participación activa y el compromiso en el proceso de aprendizaje, dentro de un marco integrativo que involucre a diferentes actores y contextos. El artículo destaca la importancia de una educación continua para el desarrollo personal y profesional en la sociedad actual (Tough, 2012).

Otros estudios sobre la proyección emprendedora de los adultos mayores concluyen que: “esta depende de la experiencia y trayectoria sindical, el hecho de tener experiencia en negocios o en disciplinas de administración de empresas conduce a una mayor propensión a emprender” (Valero, 2017, p.28).

En la revisión bibliográfica sobre la educación no formal en zonas rurales de Grecia, un estudio publicado en la revista *Studies in the Education of Adults* (Gavogiannis y Koutroulis, 2016), destacaron la importancia de este tipo de formación en el desarrollo de capital social y ciudadanía activa. Los resultados del estudio indicaron que las experiencias de aprendizaje no formal, como talleres y actividades comunitarias, contribuyen de manera significativa a la construcción de habilidades sociales y redes sociales. Además, estas iniciativas pueden impulsar la participación cívica activa, lo que mejora la calidad de vida de las comunidades rurales.

En el artículo de *Adult Learning*, denota que el aprendizaje de adultos se ve influenciado por factores internos y externos, y debe ser un proceso continuo que se adapte a las necesidades individuales y a los cambios en el entorno. Se destaca la importancia de las habilidades de aprendizaje autónomo y la capacidad de transferir el aprendizaje a situaciones cotidianas. Además, se enfatiza en la necesidad de un enfoque centrado en el estudiante que involucre la participación activa y la retroalimentación. (Tough, 2017).

Es decir que la formación del espíritu emprendedor depende indiscutiblemente de la motivación e intereses particulares del estudiante, que le facilita poder desarrollar nuevas habilidades y competencias que le permiten continuar con sus proyectos de vida.

Habilidades y competencias del jubilado:

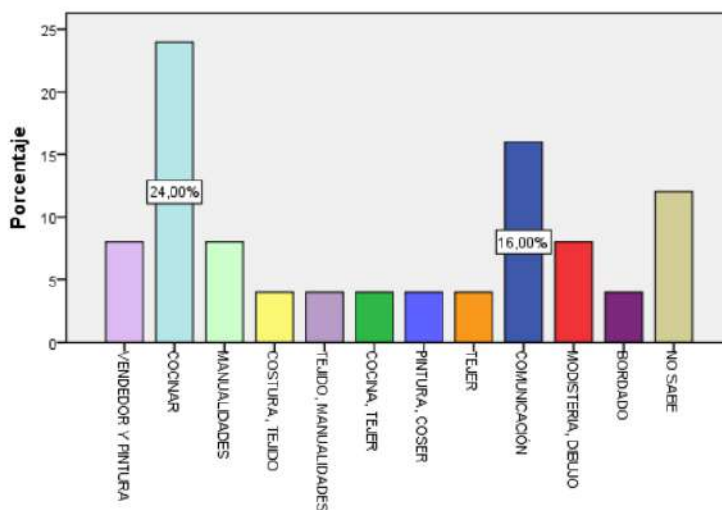


Figura 1
Habilidades más comunes del adulto mayor jubilado

Nota: Sistema de SPSS donde se determina habilidades más comunes a desarrollar por el adulto mayor jubilado. Fuente: (Benítez, 2021 p. 22).

Durante esta etapa del proceso investigativo, se presentan los resultados de un análisis basado en el trabajo de Benítez (2021), en el cual se obtuvieron datos a partir del uso de herramientas como encuestas. Estos datos fueron procesados mediante programas de SPSS y se muestran secuencialmente, realizando una interpretación de ellos a medida que se presentan, con el fin de facilitar una mejor comprensión de la información recopilada. Inicialmente, se analizaron los datos recolectados, cruzando variables de manera sistemática en una muestra de 25 participantes. Los hallazgos indican que las habilidades presentes en adultos mayores de 60 a 85 años.

Por lo tanto, se evidencia que existen habilidades sustanciales en los adultos mayores que les permitirían mejorar su calidad de vida incluso durante su jubilación. A través del estudio, se identificó un conjunto de habilidades en los encuestados, quienes declararon en un 88% poseer habilidades para vender comida o manualidades (costura, tejido, bordado, pintura), junto con habilidades de comunicación, lo cual es importante para llevar a cabo una propuesta de emprendimiento productivo.

El artículo titulado "Exploring Social Entrepreneurship in Later Life: A Case Study of a Senior-Led Social Enterprise" publicado en el Journal of Adult Protection, presenta un estudio de caso sobre una empresa social liderada por adultos mayores que desarrolla actividades relacionadas con el cuidado de la salud y el bienestar. El estudio examina cómo la empresa social ha sido capaz de combinar el espíritu emprendedor con la necesidad de cuidado y atención de los adultos mayores en la comunidad. El artículo concluye que las empresas sociales lideradas por adultos mayores pueden mejorar la calidad de vida y el bienestar de la comunidad a la vez que generan empleo y actividades productivas para los adultos mayores jubilados (Fang y Miles, 2020).

Así, se puede concluir que la formación para adultos mayores difiere de la formación para edades más jóvenes. La capacitación para adultos mayores debe enfocarse en las necesidades individuales de cada participante. En este sentido, se destacan modelos de aprendizaje como la andragogía, el aprendizaje transformacional, el aprendizaje experiencial, entre otros, que se centran en la experiencia y la formación personalizada para el adulto mayor jubilado.

Por otro lado, la investigación de González-Cruz (2019), sugiere que el apoyo social y las redes de colaboración también son fundamentales para el éxito del emprendimiento en adultos mayores. Las relaciones interpersonales y la interacción con otros actores del ecosistema emprendedor pueden proporcionar recursos, conocimientos y oportunidades que faciliten el desarrollo de nuevas iniciativas empresariales.

Además, en un estudio realizado por Martins et al. (2020), destacaron la importancia de la autoeficacia en el proceso de emprendimiento en adultos mayores. La confianza en las propias habilidades y capacidades para llevar a cabo proyectos emprendedores es un factor clave que influye en la disposición de los individuos a iniciar y gestionar un negocio. Por lo tanto, la formación emprendedora debe centrarse en desarrollar la autoeficacia y la confianza en sí mismos de los adultos mayores, así como en proporcionarles las herramientas y habilidades necesarias para enfrentar los desafíos y obstáculos que puedan surgir en el camino.

Asimismo, Rodríguez et al. (2021), abordaron la importancia de la resiliencia en el emprendimiento de adultos mayores, argumentando que la capacidad de adaptarse y recuperarse de las adversidades es crucial para el éxito de los proyectos empresariales en esta etapa de la vida. La formación emprendedora, entonces, también debería enfocarse en desarrollar habilidades de resiliencia y afrontamiento, permitiendo a los adultos mayores enfrentar de manera efectiva los retos y dificultades que puedan encontrar en el proceso emprendedor.

Un enfoque innovador en la formación emprendedora para adultos mayores es el concepto de "emprendimiento intergeneracional", que propone la creación de empresas conjuntas entre personas de diferentes edades y etapas de vida (Bloom y Chatterji, 2022). Este enfoque no solo permite a los adultos mayores aprovechar su experiencia y conocimientos, sino que también fomenta la colaboración y el aprendizaje mutuo entre generaciones, lo que puede ser beneficioso para todos los involucrados.

Además, la tecnología puede desempeñar un papel fundamental en la formación emprendedora de los adultos mayores. Smith y Anderson (2018), señalan que el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) puede mejorar significativamente las oportunidades de aprendizaje y formación para esta población, permitiéndoles adquirir nuevas habilidades y competencias de manera más rápida y eficiente. Por lo tanto, es esencial integrar el uso de las TIC en los programas de formación emprendedora para adultos mayores, asegurando que estos tengan acceso a las herramientas y recursos necesarios para mantenerse al día en un mundo cada vez más digitalizado.

En cuanto al diseño de programas de formación emprendedora, un estudio de García-Pérez et al. (2019), sugiere que los programas exitosos deben ser flexibles y adaptarse a las necesidades y características específicas de los adultos mayores. Esto implica considerar aspectos como la diversidad de intereses y habilidades, el tiempo disponible y las limitaciones físicas y cognitivas que puedan presentar.

La investigación de Jones y Macpherson (2020), también señala que el apoyo a nivel institucional y gubernamental es crucial para el éxito de los programas de formación emprendedora para adultos mayores. Esto incluye la creación de políticas y regulaciones que fomenten la inclusión y participación de esta población en el ámbito empresarial, así como la asignación de recursos y financiamiento para la implementación de iniciativas de capacitación y desarrollo.

Además, el trabajo de Fernández-Feijoo et al. (2021), destaca la importancia de establecer alianzas y colaboraciones entre diferentes actores del ecosistema emprendedor, como universidades, centros de formación, organizaciones no gubernamentales y empresas privadas. Estas alianzas pueden mejorar la calidad y el alcance de los programas de formación, así como proporcionar a los adultos mayores acceso a una variedad de recursos y oportunidades que les permitan desarrollar sus proyectos empresariales.

El estudio de Muñoz et al. (2020), subraya la necesidad de adoptar un enfoque interdisciplinario en la formación emprendedora para adultos mayores. Esto implica combinar diferentes áreas del conocimiento, como la psicología, la educación, la gerontología y la administración de empresas, para proporcionar una capacitación integral que aborde tanto las habilidades técnicas como las habilidades blandas necesarias para el éxito en el emprendimiento.

Un aspecto clave en el proceso de formación emprendedora es la evaluación y seguimiento de los programas implementados. En este sentido, White y King (2019), sugieren que es fundamental contar con sistemas de evaluación que permitan medir el impacto y la efectividad de los programas en términos de adquisición de conocimientos, habilidades y competencias, así como en el desarrollo y crecimiento de los proyectos empresariales de los adultos mayores.

Otra perspectiva interesante en el campo del emprendimiento en adultos mayores es la importancia del emprendimiento social. Según Dees y Anderson (2021), los adultos mayores pueden aprovechar su experiencia y conocimientos para crear empresas con un enfoque en la solución de problemas sociales y ambientales. La formación emprendedora, entonces, también puede incluir elementos relacionados con la creación de valor social y la responsabilidad social empresarial.

En resumen, la formación emprendedora para adultos mayores debe considerar una serie de factores y enfoques que abarquen las necesidades y características específicas de esta población. Esto incluye la promoción de la participación activa, el desarrollo de habilidades técnicas y blandas, el fomento de la autoeficacia y la resiliencia, la integración de tecnologías y enfoques intergeneracionales e interdisciplinarios, el apoyo institucional y gubernamental, la colaboración entre diferentes actores del ecosistema emprendedor, y la evaluación y seguimiento de los programas implementados.

La investigación y práctica en el campo de la formación emprendedora para adultos mayores es un área en constante evolución, y es fundamental seguir explorando y desarrollando nuevas

estrategias y enfoques que permitan a esta población aprovechar al máximo su potencial emprendedor y contribuir al crecimiento económico y social de sus comunidades.

Calidad de vida y vejez activa:

La calidad de vida es un concepto evaluador, multidimensional y multidisciplinario, que resulta de una combinación de factores objetivos y subjetivos (Amaya, 2019). La calidad de vida en la vejez está relacionada con la seguridad económica, la inclusión social, las infraestructuras de apoyo y las redes sociales (Alberti, 2017). Estos factores promueven la participación activa de las personas mayores en la comunidad y les permiten transmitir sus experiencias a las generaciones más jóvenes.

Un enfoque para mejorar la calidad de vida y promover una vejez activa es a través de la educación emprendedora para adultos mayores. Rizzo y Colicchia (2019), sugieren en su artículo "Promoviendo la educación emprendedora en adultos mayores" que la educación emprendedora puede mejorar la calidad de vida y la participación social de los adultos mayores.

El artículo "Promoviendo la educación emprendedora en adultos mayores" publicado en *International Journal of Adult, Community and Professional Learning*, sugiere que la educación emprendedora puede mejorar la calidad de vida y la participación social de los adultos mayores. La educación emprendedora puede ser una herramienta valiosa para ayudar a los adultos mayores jubilados del IESS a mejorar su calidad de vida y generar una vejez activa y productiva (Rizzo y Colicchia, 2019).

El emprendimiento en las personas mayores no solo es una oportunidad para aquellos con ingresos insuficientes, sino que también es un enfoque de vida basado en la reflexión sobre sus motivaciones e intereses reales. En este sentido, el emprendimiento puede ser visto como un proceso continuo de desarrollo personal y profesional, en lugar de una habilidad específica.

La investigación de Walker y Foster (2013), destaca la importancia de fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida para mejorar la calidad de vida de los adultos mayores. El estudio sugiere que el aprendizaje y el desarrollo de habilidades en la vejez pueden tener un impacto positivo en la salud física y mental, la autoestima y la satisfacción con la vida. Además, el aprendizaje a lo largo de la vida puede mejorar las redes sociales y las oportunidades de participación comunitaria, lo que a su vez contribuye a una vejez activa y saludable.

Los programas de formación emprendedora pueden incluir elementos como la identificación de oportunidades de negocio, el desarrollo de habilidades de planificación y gestión, la formación en marketing y ventas, y el apoyo para acceder a financiamiento (Rogers et al., 2016). Estos programas deben ser flexibles y adaptarse a las necesidades y expectativas de los adultos mayores, teniendo en cuenta sus habilidades, intereses y experiencia previa.

Un estudio de González et al. (2018), sobre el impacto de la educación emprendedora en la calidad de vida de los adultos mayores en México encontró que la participación en programas de formación emprendedora se asoció con mejoras en la salud física y mental, la autoestima y la satisfacción con la vida. Además, los participantes informaron un mayor sentido de propósito y control sobre sus vidas, así como una mayor conexión con sus comunidades.

La inclusión de componentes de aprendizaje práctico y basado en la experiencia también es fundamental para el éxito de los programas de educación emprendedora para adultos mayores Jenkins y Mostafa (2015). Estas actividades pueden incluir el desarrollo de proyectos empresariales, la colaboración con empresas locales y la participación en redes de emprendedores.

Conclusiones

En conclusión, la formación emprendedora en adultos mayores jubilados puede ser una oportunidad para mejorar su calidad de vida y enriquecer su experiencia vital. A pesar de los prejuicios y estereotipos que puedan existir acerca de la capacidad de los adultos mayores jubilados para emprender, hay evidencia que respalda la idea de que pueden descubrir nuevas oportunidades y

aplicar sus habilidades y experiencias a nuevos proyectos. Además, la formación emprendedora puede contribuir al desarrollo de habilidades y competencias, así como a la creación de redes de apoyo y a la participación activa en la sociedad. Para lograr estos objetivos, es fundamental adaptar las estrategias de enseñanza y aprendizaje a las necesidades y características específicas de los adultos mayores jubilados, fomentando una educación inclusiva y personalizada que les permita desarrollar sus habilidades y competencias de manera efectiva.

Las evidencias que pueden llevar a esta conclusión provienen de los diferentes componentes de la metodología de investigación aplicada, de entre las cuales se especifican a continuación:

Revisión bibliográfica y análisis de contenido: Estos procesos habrían proporcionado una variedad de estudios e informes que apoyan la idea de que la formación emprendedora puede mejorar la calidad de vida de los adultos mayores jubilados. Estos pueden incluir estudios que demuestren una correlación entre la formación emprendedora y mejoras en medidas de calidad de vida, así como informes que ilustren cómo las habilidades adquiridas a través de la formación emprendedora pueden ser aplicadas de manera efectiva en la vida real.

Metodologías cualitativas interpretativas: A través de este método, los investigadores pueden haber obtenido datos ricos y detallados sobre las percepciones y experiencias de los adultos mayores jubilados con respecto a la formación emprendedora. Estas percepciones y experiencias pueden proporcionar una comprensión más profunda de cómo la formación emprendedora puede afectar positivamente la vida de los adultos mayores jubilados. Pueden haber incluido narrativas personales que describen cómo la formación emprendedora ha permitido a los adultos mayores jubilados encontrar nuevas oportunidades, desarrollar y aplicar habilidades y competencias, y participar activamente en la sociedad.

Identificación de patrones, tendencias y relaciones: La revisión de la literatura puede haber revelado patrones consistentes en la relación entre la formación emprendedora y una mejor calidad de vida y envejecimiento activo para los adultos mayores jubilados. Por ejemplo, puede haber una tendencia a que los adultos mayores jubilados que participan en la formación emprendedora informen una mayor satisfacción con la vida, una mayor participación en la sociedad y un uso más efectivo de sus habilidades y competencias.

Adaptación de estrategias de enseñanza y aprendizaje a las necesidades de los adultos mayores jubilados: Las evidencias de la efectividad de estas adaptaciones pueden provenir de estudios y reportes que demuestren un mejor desempeño y satisfacción entre los adultos mayores jubilados cuando se les proporciona una educación inclusiva y personalizada. Las estrategias de aprendizaje adaptadas pueden incluir la utilización de metodologías de enseñanza que acomoden las necesidades físicas y cognitivas de los adultos mayores, la inclusión de contenidos que sean relevantes para sus experiencias de vida y la promoción de un ambiente de aprendizaje seguro y de apoyo. Además, los testimonios personales de los adultos mayores jubilados pueden proporcionar evidencias cualitativas del valor y efectividad de estas adaptaciones.

En general, las conclusiones de la investigación se basarían en una combinación de estos tipos de evidencia, proporcionando un argumento sólido y bien respaldado para el valor de la formación emprendedora en la mejora de la calidad de vida y la promoción de un envejecimiento activo para los adultos mayores jubilados.

Referencias

- Alberti, R. (2017). Hacia una 'nueva normalidad' de la vejez y el envejecimiento. *Fundación Colsanitas*, (18), 16-24.
- Acurero, M., Montero, A., & Mármol, M. (2014). Gestión escolar para la promoción de proyectos productivos en la escuela rural. *Negociación*, 9(27), 72-83.
- Ainsworth, M., Beegle, K. y Nyamete, A. (2005). El impacto de la educación de las mujeres en la fertilidad y el uso de anticonceptivos: un estudio de catorce países del África subsahariana. *Revisión económica del Banco Mundial*, 19(1), 85-122.
- Alberti, P. (2017). Calidad de vida y envejecimiento. *Gerontología*, 31(4), 14-25.

- Amaya, J. (2019). Factores determinantes del emprendimiento del Adulto Mayor. *Revista Científica de Administración, Economía y Turismo*, 8(2), 1-10.
- Amaya, N. (2019). La calidad de vida en la vejez: Un enfoque multidimensional. *Revista de Gerontología y Geriatria*, 8(1), 55-68.
- Angelelli, P. (2017). Desarrollo Emprendedor. *Banco Interamericano de Desarrollo*, (1), 1-28.
- Angelelli, P. (2017). Envejecimiento y emprendimiento: un marco teórico para analizar a los emprendedores mayores. *Revista Internacional de Emprendimiento y Pequeñas Empresas*, 30(1), 24-37.
- Avella, C. (2019). Programa de emprendimiento productivo haciendo uso de redes y alianzas para fortalecer el envejecimiento activo y la calidad de vida de las personas mayores de la localidad de Puente Aranda. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 15(1), 127-135.
- Baltes, PB y Baltes, MM (1990). Perspectivas psicológicas sobre el envejecimiento exitoso: el modelo de optimización selectiva con compensación. En PB Baltes y MM Baltes (Eds.), *Envejecimiento exitoso: perspectivas desde las ciencias del comportamiento* (págs. 1-34). Prensa de la Universidad de Cambridge.
- Bautista, R. (2019). Emprendimiento en adultos mayores: Motivaciones y barreras para emprender. *Revista de comunidades emprendedoras: personas y lugares en la economía global*, 13(1), 103-121.
- Benitez, Y. (2021). Programa De Emprendimiento Productivo Haciendo Uso De Redes Y Alianzas Para Fortalecer El Envejecimiento Activo Y La Calidad De Vida De Las Personas Mayores De La Localidad De Puente Aranda. Trabajo de grado inédito, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia.
- Berkman, LF, Boersch-Supan, A. y Avendano, M. (2014). Participación, políticas y prácticas en la fuerza laboral en una América que envejece: la adaptación es esencial para una población saludable y resiliente. *Dédalo*, 143(2), 41-54.
- Blanco, R. y King, E. (2019). Evaluación de programas de educación empresarial para adultos mayores: una revisión sistemática. *Revista de Educación Empresarial*, 22(3), 1-12.
- Bosma, N., Hessels, J., Schutjens, V., Van Praag, M. y Verheul, I. (2012). Emprendimiento y modelos a seguir. *Revista de Psicología Económica*, 33(2), 410-424.
- Boulton-Lewis, GM, Buys, L., Lovie-Kitchin, J., Barnett, K. y David, J. (2006). Envejecimiento, aprendizaje y tecnología informática en Australia. *Gerontología educativa*, 32(3), 251-267.
- Buffel, T., Phillipson, C. y Scharf, T. (2018). Envejecimiento en entornos urbanos: Desarrollo de ciudades 'amigas de los mayores'. *Política Social Crítica*, 38(1), 89-114.
- Caffarella, RS y Merriam, SB (2000). Vincular al alumno individual al contexto del aprendizaje de adultos. En AL Wilson & ER Hayes (Eds.), *Manual de educación continua y de adultos* (págs. 55-70). Jossey-Bass.
- Calvo, E., Madero-Cabib, I. y Staudinger, UM (2018). Secuencias de jubilación de estadounidenses mayores: moderadamente desestandarizadas y altamente estratificadas por género, clase y raza. *El gerontólogo*, 58(6), 1166-1176.
- Colmillo, L. y Miles, s. (2020). Explorando el emprendimiento social en la vejez: un estudio de caso de una empresa social dirigida por personas mayores. *Revista de Protección de Adultos*, 22(1), 29-40.
- Dees, JG y Anderson, BB (2021). Enmarcando el campo del emprendimiento social. En *Emprendimiento Social* (pp. 3-18). Routledge.
- Di Domizio, D. (2017). La vejez, el envejecimiento y las personas mayores en la formación. *Revista de Educación de Adultos y Desarrollo Comunitario*, 1(1), 45-58.
- Diez, J. (2015). Repercusión de la formación en adultos mayores. *Revista Internacional de Gerontología*, 5(2), 68-75.
- Duro, A. (2012). Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida: un marco integrador. *Educación de adultos trimestral*, 62(1), 3-19.
- Duro, A. (2017). Los proyectos de aprendizaje de adultos: un nuevo enfoque de la teoría y la práctica en el aprendizaje de adultos. *Revista trimestral de educación de adultos*, 67(4), 281-297.
- Duro, AM (2012). Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida: un marco integrador. *Revista trimestral de educación de adultos*, 62(4), 318-336.
- Duro, AM (2017). Aprendizaje de adultos: vinculando la teoría y la práctica. Jossey-Bass.
- Fernández, N. (2020). Estilos de vida, bienestar subjetivo y salud de los ancianos. *Revista Cubana de Medicina General*, 36(1), 15-23.
- Fernández-Ballesteros, R. (2013). Envejecimiento activo y calidad de vida: conceptos, evidencias y políticas. In R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Envejecimiento activo y calidad de vida* (pp. 1-15). Editorial Dykinson.
- Fernández-Feijoo, B., Romero-Merino, ME, & Ruiz-Blanco, S. (2021). Ecosistemas emprendedores y redes colaborativas para emprendedores mayores: una revisión sistemática. *Revista de Investigación Empresarial*, 123, 251-264.
- Ferraro, KF y Shippee, TP (2009). Envejecimiento y desigualdad acumulada: ¿Cómo se pone la desigualdad debajo de la piel? *El gerontólogo*, 49(3), 333-343.
- Gavogiannis, A. y Koutroulis, A. (2016). Aprendizaje de adultos, capital social y ciudadanía activa: experiencias de educación no formal en áreas rurales de Grecia. *Estudios de Educación de Adultos*, 48(2), 183-198.
- González, C. (2017). Calidad de vida en el adulto mayor. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 477-502.
- Herrera, S., & Rivera, R. (2018). Estrategias de formación para emprendedores en adultos mayores: una revisión sistemática. *Revista de Investigación y Desarrollo*, 2(1), 1-25.
- Hinojo, M. (2018). El camino al emprendimiento en la educación de personas mayores. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 10, 109-118.

- Jones, R. y Macpherson, S. (2020). Apoyar a los empresarios mayores: el papel de las instituciones locales y nacionales. *Economía Local*, 35(3), 262-282.
- Ludi, C. (2017). Envejecer en el actual contexto. *Pensamiento y Gestión*, (42), 199-218.
- Martínez, A. (2019). Gestión social: cómo lograr eficiencia e impacto en las políticas sociales. *CEPAL Review*, (127), 103-119.
- Mora, C. (2017). El impacto de los programas sociales focalizados sobre el bienestar económico subjetivo de los hogares rurales en el Perú 2012-2015. Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Muñoz, G., & Larraín, D. (2019). Interseccionalidad y los programas sociales pro-integralidad: lecturas críticas sobre intervención social. *Tabula Rasa*, (31), 81-105.
- Muñoz, J. (2019). Educación Inclusiva en El Salvador. Una Reflexión desde las Políticas Educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 21-36.
- Muñoz, L., Mosey, S. y Binks, M. (2020). Desarrollar una mentalidad emprendedora en adultos mayores a través de la educación interdisciplinaria. *Educación + Formación*, 62(7/8), 877-894.
- OMS (Organización Mundial de la Salud). (2017). Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud. OMS.
- Pérez, J. (2020). Acceso a la educación y factores de vulnerabilidad en las personas con discapacidad. *Voces de la Educación*, 5(9), 49-59.
- Quispe, M. (2017). Impacto de los programas sociales en la disminución de la pobreza. *Revista del Instituto de Investigación de la Facultad de Economía y Empresa*, 20, 111-120.
- Rizzo, G. y Colicchia, C. (2019). Promoción de la Educación Emprendedora en Adultos Mayores. *International Journal of Adult, Community and Professional Learning*, 26(3), 75-87.
- Rizzo, L. y Colicchia, C. (2019). Fomento de la educación emprendedora en adultos mayores. *International Journal of Adult, Community and Professional Learning*, 12(3), 18-32.
- Rowe, JW y Kahn, RL (1997). Envejecimiento exitoso. *El gerontólogo*, 37(4), 433-440.
- Scolich, N. (2017). Pensar en la vejez. *Revista de la Universidad del Norte*, (45), 109-117.
- Túmulos, HS (1996). Aprendizaje basado en problemas en medicina y más allá: una breve descripción. *Nuevas Direcciones para la Enseñanza y el Aprendizaje*, 1996(68), 3-12.
- Valero, A. (2017). Emprendimiento y adultos mayores: Una revisión bibliométrica de la literatura. *Revista internacional de investigación empresarial y social*, 7(1), 23-37.

Banat Karen Mihalache Bernal

Médico especialista en Medicina Familiar del Instituto Ecuatoriano de Seguridad social del Ecuador (IESS). Magister en Docencia Universitaria.

Correo de contacto: banatmihalache.est@umecit.edu.pa

Cita sugerida:

Mihalache Bernal, B. K. Estrategias de formación del espíritu emprendedor en adultos mayores jubilados. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 11–24. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.073>

Deserción estudiantil en Institutos Superiores Tecnológicos de Ecuador: Una revisión de la literatura

ARTÍCULO DE REVISIÓN

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.074>

Recibido: 13/abril/2023

Aceptado: 29/mayo/2023

En línea: 23/junio/2023

Gualberto Bolívar Núñez Silva¹<https://orcid.org/0000-0002-8233-9248>¹ Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología - Panamá

RESUMEN

Este artículo examina el problema de la deserción estudiantil en los institutos tecnológicos superiores de Ecuador desde diferentes perspectivas e identifica una combinación de factores económicos, académicos y personales que contribuyen a la deserción estudiantil, incluyendo la falta de preparación académica, la falta de motivación y orientación, problemas personales y familiares, la mala calidad de la enseñanza y la falta de apoyo institucional, como método se utilizó la revisión bibliográfica de artículos científicos indexados en los más relevantes bases de datos, y de manera transversal la metodología descriptiva. El artículo también destaca estrategias efectivas para prevenir y reducir la deserción estudiantil, como la orientación vocacional, el apoyo académico y socioeconómico, los planes de estudio flexibles, la mejora de la infraestructura y la promoción de la práctica profesional concluyendo que es necesario realizar una evaluación continua para determinar el impacto de estas estrategias en la reducción de la deserción estudiantil.

Palabras clave: Deserción estudiantil, educación superior, institutos, tecnología.

Student dropout in Higher Technological Institutes of Ecuador: A review of the literature.

Abstract

This article examines the problem of student dropout in higher technological institutes in Ecuador from different perspectives and identifies a combination of economic, academic and personal factors that contribute to student dropout, including lack of academic preparation, lack of motivation and guidance, personal and family problems, poor quality of teaching and lack of institutional support, using a literature review of scientific articles indexed in the most relevant databases, and a cross-sectional descriptive methodology. The article also highlights effective strategies to prevent and reduce student dropout, such as vocational guidance, academic and socioeconomic support, flexible curricula, improvement of infrastructure and promotion of professional practice, concluding that it is necessary to carry out a continuous evaluation to determine the impact of these strategies in reducing student dropout.

Keywords: Student dropout, higher education, institutes, technology

Introducción

En los países latinoamericanos actualmente el reto es superar la economía dependiente de la explotación de recursos primarios y poder transformarlos en productos con tecnología. Ese reto se inicia en la educación tecnológica superior cuya finalidad es formar técnicos competentes, íntegros y dinámicos. Según Cabrero (2014), "La educación superior tecnológica es una herramienta importante para impulsar el desarrollo económico y social de los países latinoamericanos y para mejorar la calidad de vida de sus habitantes". En Ecuador, la educación técnica superior es una de las opciones más viables para los jóvenes que desean obtener una formación profesional en un corto período de tiempo y con una menor inversión económica, pero las altas tasas de deserción o abandono estudiantil es un problema reconocido y estudiado mundialmente en la educación Arriaga y Velásquez (2013), impacta en la efectividad, eficiencia y prestigio de los sistemas e instituciones educacionales, y puede generar consecuencias económicas y/o psicosociales negativas en los estudiantes y sus familias Schreiber y Ludeman (2020; OECD (2009), y en Ecuador no es la excepción. En particular, el tema de la deserción en los institutos superiores tecnológicos siempre ha llamado mucho la atención y ha sido objeto de muchos estudios e investigaciones en los últimos años.

Por tal motivo, el propósito de este artículo de revisión es analizar la literatura existente sobre deserción estudiantil en la educación superior técnica en Ecuador. En este contexto, el artículo examina el problema de la deserción estudiantil desde diferentes perspectivas, incluyendo las causas y factores que influyen en la deserción, las consecuencias de la deserción para los estudiantes y todo el sistema educativo, así como las posibles soluciones y estrategias para prevenir y reducir la deserción. Este artículo de revisión se basa en una revisión exhaustiva y sistemática de la literatura existente sobre la deserción estudiantil en la educación superior técnica en Ecuador y especialmente de los Institutos Superiores Tecnológicos, que incluyen estudios cuantitativos y cualitativos, así como estudios teóricos y de revisión. Se espera que este análisis contribuya a la comprensión del conocimiento existente sobre la deserción estudiantil en los Institutos Superiores Tecnológicos en Ecuador y ayude a los profesionales y responsables de políticas para desarrollar estrategias más efectivas para abordar este importante tema.

Metodología

Para llevar a cabo esta revisión de literatura, se realizó una búsqueda exhaustiva de la información en artículos científicos y estudios relacionados al tema propuesto, para lo cual se utilizaron diversas bases de datos, como Scopus, Web of Science, SciELO y Google Scholar, así

como bibliotecas virtuales de universidades de Ecuador y del mundo. Los criterios de inclusión para la búsqueda de los artículos se centran en “deserción estudiantil”, “educación superior”, “institutos”, “tecnología”, “Ecuador”.

Otro enfoque utilizado es el descriptivo, que permitió encontrar los aspectos más relevantes del fenómeno propuesto y así caracterizar a la investigación en no experimental, este enfoque no manipula variables, no busca establecer relaciones causales entre ellas, convirtiéndose ésta en un parámetro esencial para llegar a la consecución de la investigación, según lo menciona Merino (2013), “el artículo de revisión es considerado como un estudio detallado, selectivo y crítico que examina la bibliografía publicada y la sitúa en cierta perspectiva” (p. 36).

Desarrollo

Deserción

Según Gupta et al. (2018), “la terminología deserción estudiantil en el entorno de las instituciones de educación superior (IES) se refiere a los estudiantes que abandonan su curso, programa o institución”. Mientras que para Arriaga y Velásquez (2013); Himmel (2002); Servicio de Información de Educación Superior [IES] (2019); Calvache et al. (2018); Denle (2010); Munizaga y Cifuentes (2018), el abandono es un fenómeno complejo, multidimensional y dinámico que implica el retiro del estudiante de un programa de IES antes de alcanzar su titulación.

Por otro lado, Hileman et al. (2014), señalan que la conceptualización el término deserción no ha sido siempre consistente, dado que a lo largo de los años se han utilizado diferentes conceptos para explicar lo mismo. En este sentido, asoman términos tales como mortalidad estudiantil (Gekoski y Schwartz, 1961; McNeely, 1938), deserción universitaria (González et al., 2000; Roldan y Villarraga, 2016; Spady, 1970; Tinto, 1975), deserción estudiantil (Panos y Astin, 1968; Pantages y Creedon, 1978; Sexton, 1965; Tinto, 1993; Pereira Santana y Vidal Cortez, 2021).

Enfoques teóricos para comprender la deserción estudiantil

Modelo de Tinto: desarrollado por Tinto (1975), el cual se centra en la integración social y académica de los estudiantes en la institución educativa como determinante clave de la deserción. Este enfoque considera factores como la adaptación social, el apoyo institucional y la participación académica como predictores de la persistencia estudiantil.

Modelo de deserción individual: Este enfoque teórico se centra en las características individuales de los estudiantes y cómo influyen en su decisión de abandonar la educación superior. Examina factores como el rendimiento académico, la motivación, las habilidades de estudio, la autopercepción y las expectativas de logro como determinantes de la deserción (Bean, 1980).

Enfoque institucional: Se enfoca en las características y políticas de la institución educativa que pueden influir en la deserción estudiantil. Considera factores como el acceso a recursos académicos y de apoyo, la calidad de la enseñanza, la disponibilidad de servicios de asesoramiento y orientación, y la cultura institucional como determinantes clave de la persistencia estudiantil (Braxton et al., 2004).

Costo de la educación superior: La carga financiera y las dificultades económicas pueden influir en la decisión de un estudiante de abandonar sus estudios. En un trabajo de Barreto y Ortiz (2021), se analiza el impacto económico de la deserción estudiantil en institutos superiores tecnológicos en Ecuador. Los autores argumentan que la deserción estudiantil tiene un impacto negativo en la economía del país, ya que reduce la oferta de profesionales capacitados y afecta la competitividad en el mercado laboral.

Disponibilidad de becas y ayuda financiera: La falta de acceso a becas o programas de ayuda financiera puede dificultar la continuidad de los estudios de un estudiante (Pascarella y Terenzini, 2005). La ayuda económica que el gobierno ecuatoriano realiza llega a cuenta gotas a los estudiantes de las instituciones de educación públicas, siendo insuficiente para aliviar y disminuir la deserción.

Factores asociados a la deserción

Según González-Bravo et al. (2021), la deserción estudiantil es un problema que afecta a la educación superior en muchos países de América Latina, incluyendo Ecuador. En su estudio, los autores identifican varios factores que contribuyen a la deserción estudiantil en institutos superiores tecnológicos, entre los que se incluyen la falta de recursos económicos, la falta de apoyo social y emocional, y las dificultades académicas.

En otro estudio Jácome et al. (2019), proponen un modelo de predicción de la deserción estudiantil en institutos superiores tecnológicos en Ecuador, basado en variables como el género, la edad, el estado civil, la carrera elegida, y la situación laboral y económica del estudiante. A continuación, se detalla los factores asociados a la deserción:

Factores académicos: El rendimiento académico insatisfactorio influye en los estudiantes con dificultades académicas, como bajas calificaciones o reprobación de asignaturas, por tanto, tienen un mayor riesgo de abandonar sus estudios. La falta de preparación académica, la falta de habilidades académicas y conocimientos previos necesarios para tener éxito en la educación superior puede llevar a la deserción (Spady, 1971).

García y Mejía (2020), también se enfocan en los factores que influyen en la deserción estudiantil en institutos superiores tecnológicos en Ecuador. En su estudio, los autores encontraron que los estudiantes que desertan tienden a tener peores resultados académicos y menos oportunidades laborales que aquellos que permanecen en el sistema educativo.

Factores familiares y personales: La falta de motivación o de metas educativas claras puede influir en la decisión de abandonar los estudios. Los problemas familiares, las responsabilidades personales, la falta de apoyo emocional por parte de sus familiares o social pueden contribuir a la deserción (Astin, 1993).

Factores institucionales: El ambiente un entorno institucional acogedor, recursos y servicios de apoyo, como asesoramiento académico y orientación, pueden fomentar la retención estudiantil. La calidad de enseñanza de los profesores y las experiencias de aprendizaje influyen en el compromiso y la satisfacción estudiantil, lo que a su vez afecta la deserción de los estudiantes (Tinto, 1987).

Por su parte, Cajas y Chicaiza (2021), destacan la importancia de la orientación vocacional en la prevención de la deserción estudiantil en institutos superiores tecnológicos en Ecuador. En su estudio, los autores encontraron que los estudiantes que recibieron orientación vocacional tenían una tasa de deserción significativamente menor que aquellos que no la recibieron.

En resumen, varios estudios han identificado diferentes factores que contribuyen a la deserción estudiantil en institutos superiores tecnológicos en Ecuador. En un estudio llevado a cabo por Benítez et al. (2021), se encontró que los factores más comunes que influyen en la deserción estudiantil son la falta de recursos económicos, la falta de apoyo social y emocional, la falta de interés y motivación, y las dificultades académicas. Otros factores incluyen la falta de información sobre las opciones de carrera y la calidad de la educación.

Tendencias y cifras de deserción en Ecuador

Según el informe de educación superior del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior CEAACES (2020), la tasa de deserción promedio en las universidades ecuatorianas fue del 31.5% en el año 2019. En cuanto a la deserción en educación superior técnica, según un informe de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación SENESCYT (2020), la tasa de deserción en la educación superior técnica y tecnológica fue del 38.3% en el año 2018. Mientras, Pereira y Luna (2022), mencionan que la tasa de deserción en la educación es superior al 21.84%, lo que representa un desafío para el Ecuador.

Resultados

La revisión de la literatura permitió identificar una serie de factores que influyen en la deserción estudiantil en la educación superior técnica, especialmente en los Institutos Superiores Tecnológicos de Ecuador y que se debe a una combinación de factores económicos, académicos y personales. Entre estos factores se incluyen: la falta de recursos económicos y materiales, la inadecuada preparación académica, la falta de motivación y orientación, problemas personales y familiares, la baja calidad de la enseñanza, la falta de programas de apoyo académico y la inadecuada gestión institucional.

En cuanto a los factores académicos se encontró la falta de motivación, la dificultad del contenido, la falta de apoyo docente y la inadecuación del currículo. En los factores socioeconómicos incluyeron la falta de recursos económicos, la necesidad de trabajar y las responsabilidades familiares. Con lo referente a los factores institucionales tienen que ver con la falta de infraestructura, la falta de apoyo institucional y la falta de oportunidades para la práctica profesional. Los factores personales se refieren a la falta de habilidades sociales, la falta de autoestima y la falta de motivación. Por otro lado, diversos estudios indicaron que la tasa de deserción en estos institutos varía entre el 30% y el 40%, lo cual representa una preocupación constante para las autoridades educativas.

Para prevenir y reducir la deserción estudiantil en estos Institutos, se han implementado diversas estrategias efectivas entre las que se incluyen la orientación vocacional, el apoyo académico y socioeconómico, la flexibilidad curricular, la mejora de la infraestructura y la promoción de la práctica profesional. Sin embargo, la efectividad de estas estrategias es variable y se requiere de una evaluación continua para determinar su impacto real en la reducción de la deserción estudiantil.

En un estudio llevado a cabo por Mera et al. (2020), se encontró que la implementación de tutorías académicas, la oferta de becas y la mejora de las condiciones económicas de los estudiantes pueden reducir significativamente la tasa de deserción estudiantil. Además, la implementación de programas de orientación vocacional y la mejora de la calidad de la educación también pueden ser efectivos.

Discusión

Los hallazgos de esta revisión de literatura sugieren que la deserción estudiantil en los institutos superiores tecnológicos de Ecuador es un problema multifactorial que involucra no solo a los estudiantes, sino también a las instituciones educativas y al gobierno. Es necesario implementar políticas y programas que aborden estos factores y que proporcionen a los estudiantes las herramientas y recursos necesarios para completar su formación. La inclusión de programas de apoyo académico, la mejora de la calidad de la enseñanza y la promoción de una cultura de motivación y orientación pueden ser estrategias efectivas para reducir la deserción estudiantil.

En este sentido, es importante que las instituciones educativas y el gobierno de Ecuador trabajen en conjunto para implementar políticas y programas efectivos para prevenir la deserción estudiantil en institutos superiores tecnológicos. La implementación de tutorías académicas, la oferta de becas, la mejora de las condiciones económicas de los estudiantes, la implementación de programas de orientación vocacional y la mejora de la calidad de la educación son algunas de las estrategias que se han demostrado efectivas en la literatura revisada. Sin embargo, es necesario seguir investigando y evaluando la efectividad de estas estrategias en el contexto específico de los institutos superiores tecnológicos en Ecuador, para poder adaptarlas y mejorarlas de acuerdo a las necesidades y características de los estudiantes y de las instituciones educativas.

Es importante destacar que la deserción estudiantil no solo afecta a los estudiantes que abandonan sus estudios, sino también al sistema educativo en su conjunto. Como señalan Barreto y Ortiz (2021), la deserción estudiantil en institutos superiores tecnológicos en Ecuador tiene un impacto negativo en la economía del país, ya que disminuye la oferta de profesionales capacitados y afecta la competitividad en el mercado laboral.

Otras estrategias efectivas para prevenir la deserción estudiantil en institutos superiores tecnológicos en Ecuador incluyen la oferta de becas y la mejora de las condiciones económicas de los estudiantes Benítez et al. (2021), la implementación de programas de orientación vocacional Cajas y Chicaiza (2021), y la mejora de la calidad de la educación (González-Bravo et al., 2021).

Según la OCDE, una persona con educación superior, en lugar de su inversión, obtiene una Tasa Interna de Retorno media del 13,0% y del 11,5% para hombres y mujeres, respectivamente (OCDE, 2013, p. 144f). Además, hay otros beneficios sociales que se obtienen de las inversiones en ES, a saber, que los estudiantes titulados estudiantes garantizan una mayor recaudación fiscal, un crecimiento económico más rápido, un aumento de la productividad y una mayor tasa de innovación entre los trabajadores (Brennan et al., 2013).

Conclusiones

La deserción estudiantil en la Educación Superior Técnica especialmente en los Institutos Superiores Tecnológicos de Ecuador es un problema complejo y significativo que requiere atención y solución. La revisión de la literatura realizada permitió identificar los principales factores que contribuyen a la deserción estudiantil en estos centros educativos y las estrategias efectivas para prevenirla y abordarla.

Los estudios revisados destacan la importancia de la implementación de tutorías académicas, la oferta de becas y la mejora de las condiciones económicas de los estudiantes, así como la implementación de programas de orientación vocacional y la mejora de la calidad de la educación.

Es necesario seguir investigando para poder diseñar estrategias efectivas y mejorar la tasa de graduación de los estudiantes institutos superiores tecnológicos en Ecuador. Es necesario que las instituciones educativas, el gobierno y la sociedad en general trabajen juntos para abordar estos factores y brindar a los estudiantes la oportunidad de completar su formación y contribuir al desarrollo del país.

Referencias

- Arriaga, J.; Velásquez, M. (2013) "Gestión Universitaria Integral del Abandono": Construcción colectiva del concepto de abandono en la educación superior para su medición y análisis. *Proyecto ALFA-III* [S.l.]
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. Jossey-Bass.
- Barreto, M., y Ortiz, C. (2021). Análisis de la deserción estudiantil en institutos superiores tecnológicos del Ecuador. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 8(1), 15-27. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5523221>
- Bean, J. P. (1980). *Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition*. *Research in Higher Education*, 12(2), 155-187.
- Benítez, D., Jara, A., y López, C. (2021). Análisis de los factores de deserción estudiantil en el Instituto Tecnológico Superior "Manuel Antonio González de Lama" del cantón Guaranda. *Revista Científica de Administración, Economía y Turismo*, 9, 35-43.
- Braxton, J. M., Hirschy, A. S., & McClendon, S. A. (2004). Understanding and reducing college student departure. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 30(3), 1-128.
- Brennan, J., Durazzi, N., & Sene, T. (2013). Things we know and don't know about the wider benefits of higher education: *A review of the recent literature*. London: Department for Business Innovation & Skills.
- Cabrero Mendoza, E. (2014). La educación superior tecnológica en México: impacto, retos y oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 51-63. <https://doi.org/10.35362/rie640918>
- Cajas, A., y Chicaiza, J. (2021). Influencia de la orientación vocacional en la prevención de la deserción estudiantil en institutos superiores tecnológicos de Ecuador. *Revista Científica de Administración, Economía y Turismo*, 9, 1-8.
- Calvache Fernández, L. C., Alvarez Vallejo, V., Triviño Arbeláez, J. I., Quiceno Restrepo, C., y Pulgarin Giraldo, R. (2018). *Aplicación de técnicas de minería de datos para la identificación de patrones de deserción estudiantil como apoyo a las estrategias de SARA* (sistema de acompañamiento para el rendimiento académico).
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES). (2020). *Informe de Educación Superior 2020*. <https://www.ceaaces.gob.ec/wp-content/uploads/2021/03/Informe-Nacional-de-Educaci%C3%B3n-Superior-2020.pdf>
- García, L., y Mejía, E. (2020). Factores que influyen en la deserción estudiantil en el Instituto Tecnológico Superior "Pedro Traversari" de Guayaquil, Ecuador. *Revista de Investigación Académica*, 21, 1-14.

- Gekoski, N., & Schwartz, S. (1961). Student mortality and related factors. *The Journal of Educational Research*, 54(5), 192-194.
- González-Bravo, R., De la Cruz, D., y Almeida-Andrade, S. (2021). Análisis de los factores que influyen en la deserción estudiantil en institutos superiores tecnológicos de Ecuador. *Revista de Investigación Académica*, 22, 1-15.
- Gupta Sandeep Kumar, Jiju Antony, Fabian Lacher & Jacqueline Douglas (2018): Lean Six Sigma for reducing student dropouts in higher education – an exploratory study, *Total Quality Management & Business Excellence*. doi: 10.1080/14783363.2017.1422710
- Hileman, M. D. R. F., Corengia, Á., & Durand, J. (2014). Deserción y retención universitaria: una discusión bibliográfica. *Pensando Psicología*, 10(17), 85-96.
- Himmel, E. (2002). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, (17), 91-108.
- Jácome, J., Núñez, J., y Rodríguez, M. (2019). Modelo de predicción de la deserción estudiantil en institutos superiores tecnológicos de Ecuador. *Revista de Investigación Académica*, 20, 1-14.
- McNeely, J. H. (1938). *College student mortality* (No. 11). US Government Printing Office.
- Mera, A., Viteri, J., Jara, R., y Gavilanes, J. (2020). Implementación de tutorías académicas como estrategia de prevención de la deserción estudiantil en el Instituto Tecnológico Superior "Eloy Alfaro" de Manta, Ecuador. *Revista de Investigación Académica*, 21, 1-15.
- Munizaga, F., Cifuentes, M., y Beltrán, A. (2018). Retención y abandono estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una revisión sistemática. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(61). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3348>
- OECD. (2013). Education at a glance 2013: *OECD indicators*. Paris: Author.
- OECD (2009). Reviews of National Policies for Education: Tertiary Education in Chile 2009. *OECD Publishing*, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264051386-en>
- Panos, R. J., & Astin, A. W. (1968). Attrition among college students. *American Educational Research Journal*, 5(1), 57-72.
- Pantages, T. J., & Creedon, C. F. (1978). Studies of college attrition: 1950—1975. *Review of educational research*, 48(1), 49-101.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). How college affects students: A third decade of research (Vol. 2). Jossey-Bass.
- Pereira Santana, A., & Vidal Cortez, M. (2021). Deserción estudiantil en la educación superior: reflexiones sobre la gestión enfocada en la retención o la permanencia. *Revista Educación*, 45(1), 546-561. Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT). (2019). *Informe de Gestión 2019*. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/06/INFORME-GESTI%C3%93N-2019.pdf>
- Pereira, L. G., & Luna, A. E. (2022). La educación superior en Ecuador: una mirada desde la formación técnica tecnológica. Gade: *Revista Científica*, 2(3), 40-56.
- Roldán, P., y Villarraga, A. (2010). Deserción estudiantil en la Universidad del Norte: un análisis de supervivencia aplicado al programa de psicología. *Investigaciones de Economía de la Educación*. 2010; p. 337-346.
- Schreiber, B.; Ludeman, R. B. (2009). Student Affairs and Services in Higher Education: *Global Foundations, Issues, and Best Practices*. Third ed. [S.l.: s.n.].
- Sexton, V. S. (1965). Factors contributing to attrition in college populations: Twenty-five years of research. *The Journal of General Psychology*, 72(2), 301-326.
- SIES (2019). *Informe de retención de 1er año de pregrado cohortes 2014-2018*. <https://www.mifuturo.cl/informes-retencion-de-primer-ano/>
- Spady, W. G. (1971). *Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis*. *Interchange*, 2(1), 64-85.
- Spady, W. G. (1970). *Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis*. *Interchange*, 1(1), 64-85.
- Tinto, V. (1993). Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition (2nd ed.). *The University of Chicago Press*.
- Tinto, V. (1987). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition. University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.

Gualberto Bolívar Núñez Silva

Ingeniero Mecánico, Máster Universitario en Sistemas Integrados de Gestión, Candidato a Doctor en Educación con énfasis en Administración Educativa. Docente en carreras Técnicas del Instituto Superior Tecnológico 17 de Julio

Correo de contacto: gualbertonunez.est@umecit.edu.pa

Cita sugerida:

Núñez Silva, G. B. Deserción estudiantil en Institutos Superiores Tecnológicos de Ecuador: Una revisión de la literatura. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8) 25–32. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.074>

Influencia de la convivencia escolar en las relaciones interpersonales de los docentes

ARTÍCULO DE REVISIÓN

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.077>

Recibido: 14/abril/2023

Aceptado: 14/junio/2023

En línea: 23/junio/2023

Martha Liliana Vaca Montenegro¹<https://orcid.org/0000-0003-2211-0705>¹ Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología - Panamá

RESUMEN

El objetivo del presente estudio es examinar cómo los docentes de los Institutos Superiores Tecnológicos de la Provincia de Imbabura interactúan entre sí y con sus estudiantes, para ello se aplica un procedimiento científico metódico respaldado por la investigación cualitativa a través del uso de grupos focales, análisis documental e historias de vida como métodos de investigación. Se utilizó una matriz para organizar la literatura, junto con una guía de entrevista para grupos focales. Como resultado se prevé obtener el conocimiento del grado de relaciones interpersonales entre los docentes, así como las dinámicas que se presentan y las variables que pueden incidir en la convivencia escolar. Concluyendo que la adecuada interacción entre profesores y estudiantes puede, en ocasiones, verse interrumpida o puede haber una disminución en la comunicación efectiva debido a ciertas circunstancias y factores. Incluso perder el autocontrol puede generar conflictos y, en cierto modo, alterar la forma en que las personas conviven.

Palabras clave: Relaciones interpersonales, convivencia escolar, educación superior, docentes.

Influence of school coexistence on teachers' interpersonal relationships.

Abstract

The objective of this study is to examine how teachers of the Higher Technological Institutes of the Province of Imbabura interact with each other and with their students, applying a methodical scientific procedure supported by qualitative research through the use of focus groups, documentary analysis and life histories as research methods. A matrix was used to organize the literature, together with an interview guide for focus groups. As a result, it is expected to obtain knowledge of the degree of interpersonal relationships among teachers as well as the dynamics that occur and the variables that may affect school coexistence. Concluding that the adequate interaction between teachers and students may, at times, be interrupted or there may be a decrease in effective communication due to certain circumstances and factors. Even losing self-control can generate conflicts and, in a certain way, alter the way in which people coexist.

Keywords: interpersonal relationships, school coexistence, higher education, teachers.

Introducción

El óptimo desempeño laboral de los docentes se subordina a las condiciones del contexto educativo, así como las relaciones interpersonales que se establecen entre los mismos, debe destacarse que las limitadas estrategias de comunicación que existen entre los docentes afectan significativamente el ambiente educativo, obstaculizándole de esta forma la capacidad de desarrollar acciones educativas coordinadas que incidan positivamente en el desempeño profesional de los docentes.

Contexto educativo

Pashanasi et al. (2021), considera al contexto educativo como el espacio de intercambio e interacción que se establece entre los diferentes actores del proceso educativo, de forma tal que se llevan a cabo un conjunto de procesos dirigidos a la transferencia efectiva del conocimiento a partir de acciones de coordinación, guía, acompañamiento y supervisión de las actividades educativas desarrolladas, incidiendo de esta forma positivamente en las relaciones interpersonales que garanticen una convivencia productiva.

Por otra parte, la estricta jerarquización dentro del colectivo de docentes dificulta el proceso de interacción de los educadores, por lo que no se logra desarrollar un ambiente laboral equilibrado en el que predominen acciones de cooperación y compañerismo, que a su vez incidan positivamente en la materialización de relaciones interpersonales que aseguren un ambiente laboral que motive la actividad profesional que se desarrolla (García, 2020).

Relaciones interpersonales en el contexto educativo

Las relaciones interpersonales en el contexto educativo juegan un papel clave para garantizar la materialización de canales de comunicación e interacción que aseguren un desempeño docente de calidad, tomándose en cuenta que toda actividad educativa debe ser coordinada y estar respaldada por los docentes de las diferentes áreas del conocimiento, por otra parte es importante destacar que la interacción y motivación positiva de los docentes se traducirá a mediano y largo plazo en el desarrollo de estrategias metodológicas que se adapten plenamente a las necesidades educativas de los estudiantes, lo cual incidirá positivamente en la calidad educativa (Panta y Vélez, 2020).

Es preciso destacar que la limitación de recursos económicos, materiales y humanos demanda de un mayor esfuerzo profesional por parte de los docentes para desarrollar de forma eficiente y efectiva sus actividades laborales, de ahí que se verifique un elevado nivel de desmotivación por parte de los educadores al momento de desempeñar sus actividades laborales, tal situación repercute

negativamente en el desempeño laboral de los educadores y por ende en la calidad educativa de la institución.

Motivación docente e inaplicación de estrategias de convivencia educativa

Pisco et al. (2020), aborda la motivación docente como la materialización de un conjunto de acciones y estrategias a través de las cuales se verifique una retroalimentación positiva del profesional de la educación que incida positivamente en su vocación, lográndose así un constante impulso en el compromiso laboral docente y por lo tanto la posibilidad real de garantizar una transferencia eficiente y efectiva del conocimiento que se traduzca en educación significativa.

La inaplicación de estrategias que garanticen la convivencia educativa equilibrada constituye en la actualidad una de las mayores dificultades que afectan el desempeño laboral de los educadores, tal situación se agrava al verificarse en la institución la confluencia de docentes de diferentes culturas y nacionalidades, los cuales poseen disímiles formas de interacción y comunicación, de ahí la importancia de materializar estrategias de comunicación pluriculturales que aseguren un nivel óptimo de intercambio y coordinación en las acciones educativas de forma tal que se logre potencializar el desempeño laboral de los docentes (Forgosa, 2015).

La convivencia educativa se revela como el resultado directo de acciones para potencializar, viabilizar y desarrollo las relaciones interpersonales que deben establecerse entre los docentes con el objetivo de establecer normas y parámetros de respeto, aceptación y colaboración a partir de un enfoque equitativo y de equipo, en el cual se toman en cuenta las opiniones de todos los actores del proceso educativo, de forma tal que se garanticen espacios de opinión, intercambio y comunicación que repercutan positivamente en el desempeño laboral de los docentes (Pallas y Jiménez, 2019).

La escasa capacitación docente y su afectación a la convivencia escolar

La limitada agenda de capacitaciones dirigidas a los docentes con el objetivo de desarrollar destrezas y habilidades entorno al desarrollo de relaciones interpersonales productivas, afecta negativamente las capacidades de socialización, comunicación, interacción y convivencia de los docentes, tal situación se traduce en frecuentes desacuerdos entre los mismos al momento de desarrollar actividades educativas coordinadas que demanda un elevado nivel de intercambio y comunicación, de ahí que no se logre la materialización del objetivo de brindar una educación significativa (Mori & Bardales, 2020).

Crespo (2022), destaca la importancia del desarrollo de capacitaciones sistemáticas sobre el fortalecimiento de las relaciones interpersonales en el contexto educativo, dado que el proceso de enseñanza demanda de un elevado nivel de coordinación entre los diferentes actores que intervienen en el mismo, y por otra parte exige un nivel óptimo de comunicación bidireccional que permita la materialización de metodologías pedagógicas de enseñanza capaces de dar respuesta a plena a las necesidades educativas de los estudiantes y por lo tanto de asegurar una educación significativa.

El problema de la convivencia escolar en Ecuador

Es preocupantemente, la convivencia en las instituciones educativas del Ecuador se ve obstaculizada continuamente. Dicho deterioro se manifiesta típicamente a través de la violencia, el consumo y distribución de drogas, la discriminación y otro tipo de conductas que atentan contra el derecho constitucional a la educación, la sana convivencia y la convivencia escolar.

En Ecuador se ha priorizado un clima escolar positivo para brindar una educación de alta calidad. En este sentido, la Constitución, la Ley Orgánica de Educación Intercultural y la Ley Orgánica de Educación Superior demuestran la vigencia del ordenamiento jurídico al tiempo que presentan temas pertinentes y sensibles desde el punto de vista de las instituciones educativas y sus actores. Así, transmiten los fines de la educación ecuatoriana, el derecho humano a una educación de calidad, el régimen, los permisos de funcionamiento, la estructura orgánica de gobierno de las instituciones, así como otros elementos que aseguran la sostenibilidad de la gestión de la convivencia escolar (Borsic, 2020).

La descentralización se establece como un procedimiento fundamental en la normativa que permitirá el desarrollo de relaciones interpersonales que contribuyan a una convivencia respetuosa, inclusiva y democrática, y también se especifica la autonomía institucional como un aspecto fundamental a mejorar (Anchundia y Cuesta, 2018). Según la interpretación que se les dé, estas micropolíticas inciden en las micropolíticas normativas de las instituciones educativas. En este sentido, son necesarios mecanismos que aseguren resultados de calidad basados en relaciones interpersonales orientadas a una adecuada convivencia escolar, así como que sean congruentes con el ordenamiento jurídico del estado ecuatoriano.

Rodríguez y Santofimio (2016), afirman que la existencia de grupos docentes rivales, las prácticas de liderazgo autoritario que abusan del poder, los reflejos de la violencia doméstica en los entornos de aprendizaje, diversas inequidades y la falta de preocupación por las demandas de los estudiantes son solo algunos de los factores que se visibilizan en el día a día de las instituciones de educación superior y tienen un impacto negativo en la convivencia en las instituciones de educación superior ecuatorianas. Debido a que los actores institucionales responsables tienen poca capacidad para resolver los conflictos, la convivencia se ve amenazada, lo que agudiza el conflicto.

La escasa cohesión social en las Instituciones de Educación Superior de Ecuador

La ruptura de la cohesión social en las IES de Ecuador es resultado de una gestión institucional carente de capacidades para reducir los problemas psicosociales y las agresiones a la convivencia. Esto conduce a una situación que se opone a una comunidad escolar centrada en la calidad educativa. Ante esta realidad, es necesario considerar las implicaciones de la gestión de la convivencia escolar, que se ha consolidado en las IES. Para lograrlo, es importante enfatizar la resignificación de este concepto a la luz de que los docentes. Las interacciones interpersonales son una de las principales causas de los cambios en la dinámica social.

En particular, se puede decir que los docentes, en el transcurso de su práctica educativa, exhiben un comportamiento que se caracteriza por imponer, ordenar y controlar, sin demostrar voluntad alguna de fomentar la participación democrática. También les interesa poco la transformación del diálogo y la comunicación, lo que se traduce en la creación de barreras de comunicación que impiden la interacción, además, no intentan resolver sus propios problemas, que normalmente se evitan (Bringas et al., 2016).

Por todo lo expuesto en el escenario descrito, es fundamental que un grupo de docentes evalúe la idoneidad de sus estrategias didácticas para validar y evaluar su aplicabilidad en diversos contextos socioeducativos. Todo ello plantea la pregunta de si estos docentes realmente toman la iniciativa de emprender acciones novedosas que promuevan las relaciones y la convivencia en consonancia con las exigencias de la educación contemporánea.

Hasta el momento no se ha profundizado en las instituciones antes mencionadas el condicionamiento personal e institucional de estos procesos, ni la comprensión de las relaciones internas que hacen posible o desafiante la convivencia escolar. Con todo planteado, la formulación del problema tiene como objetivo identificar los elementos precisos que serán investigados (Reinoso, 2017). Dado que su amplitud y profundidad desde la praxis docente son precarias, las relaciones interpersonales y la convivencia docente en el aula son los principales temas a abordar en este sentido. Adicionalmente, es crucial que los actores que realizan tareas en las instituciones educativas tengan en cuenta el análisis de estos constructos para comprender la interpretación y justificación que se hace de ellos.

Sin embargo, el docente puede poner más énfasis en el crecimiento de la actividad diaria e individualizada, ignorando el trabajo en equipo y tomando decisiones unilaterales que pueden tener resultados desfavorables, que, en estos aspectos, que no siempre son observados con la importancia que requieren. la forma en que se desempeñaban (Reinoso, 2017). Adicionalmente, algunos docentes expresan imposición, creyendo que deben dar órdenes, lo que restringe la participación y el proceso democrático en la convivencia en el aula. De allí, es obvio que, en lugar de orientar, incidiendo,

orientando y dirigiendo a los grupos, generan ambientes coercitivos y rígidos, donde se siguen las reglas y procedimientos, pero no hay confianza, así como donde se les anima a lograr espacios de trabajo donde prima la participación, el diálogo abierto.

Es crucial recalcar que en ocasiones la praxis pedagógica creada por el docente no es la mejor. Tal como lo señalan Pashanasi et al. (2021), esta situación podría estar propiciada por una serie de factores, entre ellos, que los docentes carecen de la formación teórica necesaria para implementar acciones de trabajo basadas en interacciones y diálogos que promuevan un ambiente armonioso de aprendizaje. En segundo lugar, los resultados de una práctica pedagógica tradicionalista procedimental. Finalmente, a pesar de que la creación de comunidades de aprendizaje o equipos de trabajo es un requisito fundamental para la tarea que se propone, los esfuerzos por hacerlo son escasos en todo el sistema educativo. Esta acción pedagógica puede resultar en circunstancias inadecuadas para una gestión pedagógica acorde con las necesidades educativas, lo que podría generar resultados inferiores a las expectativas de calidad pedagógica.

Esto sólo puede concretarse si se logra crear vínculos interpersonales que orienten la reconstrucción de la gestión educativa en general y de la gestión docente en particular para promover un mejor clima escolar.

Objetivos

Siendo el objetivo general del artículo el de caracterizar la convivencia escolar y las relaciones interpersonales desde los significados de docentes de los Institutos Superiores Tecnológicos de la Provincia de Imbabura.

Mientras que los objetivos específicos están dados por:

- Develar las concepciones relacionadas con la convivencia escolar a partir de determinantes emocionales y la narrativa de los docentes de los Institutos Superiores Tecnológicos.
- Analizar los significados que los docentes atribuyen a la convivencia escolar y las relaciones interpersonales desde su praxis laboral en los Institutos Tecnológicos Superiores.
- Determinar lineamientos para dinamizar la convivencia escolar y las relaciones interpersonales desde los hallazgos interpretativos de la praxis de los docentes de los Institutos Superiores Tecnológicos con la contrastación con otros referentes.

Metodología

La investigación es cualitativa dado que se utiliza para obtener información sobre el comportamiento y las actitudes de las personas sobre un tema. Genera pensamientos e ideas que ayudan a comprender cómo la población objetivo ve el problema, y también describe o identifica alternativas relacionadas con este problema (Guerrero, 2018).

Se enfoca en la interpretación y observación de fenómenos en el mundo natural. Estos datos son difíciles de identificar. No se toma a la ligera los números ni las estadísticas, pero tampoco las prioriza.

La investigación es descriptiva no experimental: la investigación descriptiva se encarga de determinar las características de la población objeto de estudio (Arias y Covinos, 2021). Porque la causa y el efecto del problema deben investigarse en detalle. La investigación descriptiva se utiliza porque trabaja sobre hechos reales, y su característica principal es obtener una descripción de todos los elementos del estudio propuesto, lo que da una interpretación precisa.

Porque la naturaleza del proyecto o estudio implica definición, registro, análisis e interpretación, así como un plan o proceso para desarrollar y determinar el impacto de la convivencia escolar en las relaciones interpersonales de los docentes. La investigación es de tipo no experimental ya que se basa en categorías, conceptos, variables, eventos, comunidades o situaciones que ocurren

sin la participación directa del investigador, es decir; sin cambiar el objeto de búsqueda (Atehortúa y Zwerg, 2017). En la investigación no experimental, los eventos o fenómenos se observan tal como ocurren en un entorno natural y luego se analizan. En los estudios no experimentales no se crea una situación, sino que se observa la situación actual.

Los participantes establecidos para la presente investigación están dados por 3 docentes de los institutos tecnológicos superiores y 5 estudiantes que están cursando el último semestre.

Las técnicas de recogida de datos fueron:

La entrevista estructurada es una técnica de investigación cualitativa, que se utiliza para recopilar datos sobre actitudes, opiniones, comportamientos y características demográficas de los entrevistados. Las preguntas suelen ser cerradas y de opción múltiple, para facilitar el análisis y la comparación de los resultados (Ordoñez, 2018).

La historia de vida es una narración autobiográfica que presenta los eventos, experiencias y desarrollos de una persona o grupo a lo largo de su vida. Esta narración puede incluir detalles sobre su infancia, educación, relaciones interpersonales, trabajo, eventos significativos, logros y fracasos (Atehortúa y Zwerg, 2017). La historia de vida se usa comúnmente como una herramienta para conocer mejor a una persona, así como sus pensamientos, sentimientos, ideas y deseos. También puede ser una forma de recordar recuerdos preciosos o malos.

La observación participante es una técnica de investigación en la que el investigador observa y registra el comportamiento de los sujetos de estudio sin intervenir en la situación que está siendo observada (Herbas y Rocha, 2018). En otras palabras, el observador se mantiene en una posición externa y se limita a observar su comportamiento y registrar datos objetivos.

En la observación participante, el investigador puede observar a los sujetos de estudio en su entorno natural, sin interferir con sus actividades, de manera que la observación no altere el comportamiento de los sujetos (Talavera, 2020). Esta técnica es muy útil para estudiar comportamientos que no pueden ser medidos de otra manera o para explorar nuevas situaciones o contextos desconocidos.

Para el análisis de datos se hizo uso del programa Atlas.ti versión 22 es un software de análisis cualitativo de datos utilizado en investigación social y de ciencias humanas. El programa permite a los investigadores analizar grandes cantidades de datos cualitativos de una manera más eficiente y sistemática. Con Atlas.ti, los usuarios pueden organizar y analizar datos, como transcripciones de entrevistas, notas de campo, documentos, fotografías y videos. Los usuarios pueden etiquetar, codificar y categorizar los datos para identificar patrones y temas comunes, y realizar análisis temáticos y de contenido.

Desarrollo

Los resultados de las entrevistas e historias de vida de la convivencia escolar y de las relaciones interpersonales de los docentes en institutos superiores tecnológicos han revelado algunos patrones interesantes.

Compromiso con el aprendizaje: En primer lugar, se encontró que los docentes tienen un gran compromiso con el aprendizaje de los estudiantes y están altamente motivados para ayudarles a alcanzar sus metas educativas. Además, muchos docentes han desarrollado una relación de respeto y confianza con sus alumnos, que es un factor clave para crear un entorno de aprendizaje saludable.

Trabajo en equipo: También se encontró que los docentes que fomentan la colaboración y el trabajo en equipo entre los estudiantes tienen un impacto positivo en la convivencia escolar, ya que esto ayuda a los estudiantes a sentirse más conectados y comprometidos con su educación.

Empatía: Los docentes que practican la empatía y la compasión son vistos como modelos a seguir por los estudiantes, lo que les ayuda a desarrollar habilidades sociales y emocionales importantes. Sin

embargo, también se encontraron algunos desafíos en la convivencia escolar y las relaciones interpersonales de los docentes en institutos superiores tecnológicos.

Escasos recursos y apoyo para manejar situaciones de conflicto en el aula: Algunos docentes informaron sobre la falta de recursos y apoyo para manejar situaciones de conflicto en el aula, lo que puede llevar a la frustración y el estrés. Diversos estudiantes reportaron sentirse excluidos o discriminados por algunos docentes debido a su género, origen étnico, religión u orientación sexual.

Ambiente de aceptación y respeto: Los profesores también destacaron la importancia de crear un ambiente de aceptación y respeto entre los estudiantes y los profesores. Esto les permite abordar los temas sensibles con los estudiantes y discutir los problemas de la comunidad escolar. Esto es especialmente importante en los institutos superiores tecnológicos, donde los estudiantes pueden tener diferentes experiencias educativas y perspectivas.

La creación de un ambiente de aceptación y respeto entre los estudiantes y los profesores es fundamental para fomentar el diálogo y la discusión abierta sobre temas sensibles y de interés común. La diversidad de experiencias educativas y perspectivas entre los estudiantes en los institutos superiores tecnológicos puede generar desafíos, pero también puede enriquecer la discusión y el aprendizaje en el aula.

Es importante que los docentes estén capacitados para manejar temas sensibles y delicados, y para abordarlos de manera respetuosa y empática. Los docentes deben estar abiertos a escuchar las diferentes perspectivas de los estudiantes y fomentar un ambiente donde todas las opiniones sean respetadas y valoradas. Esto no solo ayuda a crear un ambiente de aprendizaje inclusivo, sino que también puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades importantes de pensamiento crítico y resolución de problemas.

Ambiente de trabajo colaborativo: Los resultados de las entrevistas demostraron que los docentes han creado un ambiente de trabajo colaborativo en el que todos los miembros de la comunidad escolar trabajan juntos para mejorar la calidad de la educación. Esto incluye la cooperación entre el personal académico y el personal administrativo para abordar los problemas comunes y compartir recursos. Esta colaboración ha resultado en una mayor satisfacción entre los estudiantes, lo que a su vez ha ayudado a mejorar el rendimiento académico.

La creación de un ambiente de trabajo colaborativo entre los docentes y el personal administrativo es fundamental para mejorar la calidad de la educación en los institutos superiores tecnológicos. La colaboración permite el intercambio de conocimientos y recursos, y permite a los docentes y el personal administrativo trabajar juntos para abordar los desafíos y mejorar la experiencia educativa de los estudiantes.

La colaboración también ayuda a fomentar una cultura de apoyo y respeto entre todos los miembros de la comunidad escolar. Esto se traduce en una mayor satisfacción entre los estudiantes, ya que se sienten apoyados y valorados en su educación. Además, la colaboración también puede tener un impacto positivo en el rendimiento académico, ya que los estudiantes se sienten más motivados y comprometidos con su aprendizaje.

En conclusión, las entrevistas e historias de vida de la convivencia escolar y de las relaciones interpersonales de los docentes en institutos superiores tecnológicos han demostrado que los docentes tienen un gran compromiso con el aprendizaje de sus estudiantes.

Relaciones de relaciones de respeto y confianza: También se encontró que los profesores han desarrollado relaciones de respeto y confianza con sus alumnos, han creado un entorno de aceptación y respeto entre los estudiantes y los profesores y han desarrollado un trabajo colaborativo para mejorar la calidad de la educación. Estos resultados sugieren que la convivencia escolar y las relaciones interpersonales entre los docentes y los alumnos en los institutos superiores tecnológicos pueden contribuir de manera significativa al éxito académico de los estudiantes.

Calidad educativa y un ambiente de aprendizaje saludable y positivo: Los docentes tienen un papel crucial en la creación de un ambiente de aprendizaje saludable y positivo para los estudiantes, y esto puede tener un impacto duradero en su vida académica y profesional. Es importante destacar que estos hallazgos también resaltan la necesidad de continuar mejorando la calidad de la educación en los institutos superiores tecnológicos, especialmente en lo que respecta a la convivencia escolar y las relaciones interpersonales. Los desafíos que enfrentan los estudiantes y los docentes son complejos y cambiantes, y es fundamental que la comunidad escolar esté en constante evolución y adaptación para atender las necesidades de todos los estudiantes.

Discusión

Los docentes también están mejorando constantemente sus estrategias de enseñanza para garantizar que se estén cumpliendo los objetivos de aprendizaje. Esto incluye el uso de diferentes herramientas tecnológicas, recursos educativos y tareas que ayudan a los estudiantes a comprender mejor los conceptos que se tratan en clase (García, 2020). Además, los profesores están utilizando técnicas de enseñanza innovadoras y centrándose en el trabajo colaborativo, lo que ayuda a los estudiantes a tener una visión más amplia de los temas que se estudian en clase.

Los docentes que fomentan la colaboración y el trabajo en equipo también ayudan a los estudiantes a mejorar sus habilidades sociales, aprender a trabajar con otros y desarrollar habilidades de liderazgo. Esto contribuye a un entorno escolar más positivo y respetuoso, en el que los estudiantes se sienten seguros y valorados.

Es importante que los docentes participen en talleres específicos para aprender estrategias de enseñanza y manejo de conflictos. Estos talleres deben incluir información sobre cómo abordar situaciones de exclusiones o discriminación (Panta y Vélez, 2020). Los docentes también deberían involucrar a todos los estudiantes en la discusión de temas como la diversidad, la equidad y la inclusión. Los docentes también deberían asegurarse de que los estudiantes se sientan seguros y respetados en el aula. Esto puede lograrse a través de la creación de un ambiente de aceptación y respeto por la diversidad. Finalmente, los docentes también deben tener una comunicación abierta con los padres de los estudiantes para que puedan discutir cualquier cuestión relacionada con la diversidad.

En los institutos superiores tecnológicos, donde los estudiantes pueden tener diferentes experiencias educativas y perspectivas, es aún más importante fomentar un ambiente inclusivo. Los profesores deben establecer expectativas claras sobre el respeto mutuo y promover una cultura de tolerancia y aceptación. Esto implica alentar a los estudiantes a escuchar y considerar diferentes opiniones, incluso si difieren de las suyas.

Los profesores pueden proporcionar capacitación en diversidad y sensibilización a los estudiantes, para que comprendan y respeten las diferentes experiencias y perspectivas presentes en la comunidad escolar. Esto ayuda a promover la empatía y la comprensión entre los estudiantes (Forgosa, 2015). Los profesores pueden establecer espacios seguros donde los estudiantes se sientan cómodos compartiendo sus preocupaciones y opiniones. Esto puede incluir sesiones de discusión en clase, grupos de debate o incluso la implementación de mecanismos de retroalimentación anónima para abordar temas sensibles.

Promover proyectos y actividades grupales fomenta el trabajo en equipo y la colaboración entre los estudiantes. Esto les permite interactuar y comprender las perspectivas y experiencias de sus compañeros, promoviendo un ambiente de aceptación y respeto (Mori & Bardales, 2020). Al trabajar juntos, los docentes y el personal administrativo pueden identificar y abordar de manera más efectiva los problemas y desafíos que afectan a la comunidad escolar. Compartir perspectivas y conocimientos puede llevar a soluciones más innovadoras y prácticas. Al colaborar, los docentes y el personal administrativo pueden optimizar el uso de recursos, como instalaciones, materiales educativos y presupuesto. Compartir recursos y conocimientos puede ayudar a maximizar su impacto y garantizar que se utilicen de manera efectiva en beneficio de los estudiantes.

Un ambiente de trabajo colaborativo y una mayor satisfacción entre los estudiantes están estrechamente relacionados. Cuando los docentes y el personal administrativo trabajan juntos para mejorar la calidad de la educación, los estudiantes se benefician de un entorno de aprendizaje más positivo y enriquecedor. Esto puede resultar en un mayor compromiso y un mejor rendimiento académico (Borsic, 2020).

Los hallazgos que resaltan la necesidad de mejorar la calidad de la educación en los institutos superiores tecnológicos, especialmente en lo relacionado con la convivencia escolar y las relaciones interpersonales, son un llamado a la acción. Es fundamental que la comunidad escolar reconozca los desafíos cambiantes que enfrentan los estudiantes y los docentes, y se esfuerce por evolucionar y adaptarse continuamente para satisfacer sus necesidades.

Implementar programas y servicios que ayuden a los estudiantes a desarrollar habilidades socioemocionales, como la inteligencia emocional, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo. Estos programas pueden ayudar a fomentar la convivencia escolar positiva y fortalecer las relaciones interpersonales (Bringas et al., 2016). Involucrar a los padres, tutores y otros miembros de la comunidad en la educación de los estudiantes. Esto puede promover una mayor conexión entre la escuela y la comunidad, y generar un mayor apoyo y compromiso con la calidad de la educación.

Fomentar la valoración y el respeto por la diversidad, promoviendo la inclusión de estudiantes de diferentes orígenes culturales, étnicos y socioeconómicos. Esto puede contribuir a la creación de un ambiente escolar en el que todos los estudiantes se sientan valorados y respetados. De igual manera se busca proporcionar oportunidades de desarrollo profesional para los docentes, brindándoles las herramientas y estrategias necesarias para abordar los desafíos actuales en la educación y fomentar un ambiente de respeto, inclusión y colaboración.

Conclusiones

El estudio sobre la convivencia escolar y las relaciones interpersonales de los docentes en institutos superiores tecnológicos ha proporcionado una serie de conclusiones importantes. En primer lugar, se ha demostrado que los docentes tienen un gran compromiso con el aprendizaje de sus estudiantes, y que están altamente motivados para ayudarles a alcanzar sus metas educativas.

En conclusión, el estudio realizado sobre la convivencia escolar y las relaciones interpersonales de los docentes en institutos superiores tecnológicos ha demostrado que existen muchos aspectos positivos relacionados con estos temas. La mayoría de los docentes muestran una actitud de respeto, cooperación y solidaridad entre ellos, lo que contribuye a generar un ambiente cálido y amigable. Esto, a su vez, favorece el desarrollo de relaciones interpersonales saludables entre los docentes y los estudiantes. Además, los programas de convivencia escolar y las iniciativas de responsabilidad social que se llevan a cabo en los institutos también contribuyen a mejorar la convivencia y la relación entre los docentes y los estudiantes.

Sin embargo, el estudio también ha demostrado que existen algunos problemas que aún deben abordarse para mejorar la convivencia escolar y las relaciones interpersonales entre los docentes y los estudiantes. Entre estos problemas se incluyen la falta de tiempo para la interacción entre los docentes y los estudiantes, el lenguaje inadecuado utilizado por algunos docentes, la falta de motivación de los estudiantes y la falta de una visión común sobre la convivencia escolar. Por lo tanto, es necesario que los directivos de los institutos tomen medidas para abordar estos problemas y mejorar la convivencia y las relaciones interpersonales entre los docentes y los estudiantes.

Además, se ha constatado que los docentes han desarrollado relaciones de respeto y confianza con sus alumnos, lo que es un factor clave para crear un entorno de aprendizaje saludable. También se ha encontrado que la creación de un ambiente de aceptación y respeto entre los estudiantes y los profesores es fundamental para abordar temas sensibles y discutir problemas de la comunidad escolar.

Por último, se ha demostrado que el trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad escolar, tanto académicos como administrativos, puede tener un impacto positivo en la calidad de la educación y en la satisfacción de los estudiantes.

El estudio ha subrayado la importancia de la convivencia escolar y las relaciones interpersonales para el éxito académico de los estudiantes en los institutos superiores tecnológicos. Estos hallazgos destacan la necesidad de continuar mejorando la calidad de la educación en este nivel, y de cultivar una cultura de respeto, confianza y colaboración para el beneficio de todos los miembros de la comunidad escolar.

Referencias

- Anchundia, A., & Cuesta, A. (2018). Sistema de gestión del talento humano y su influencia en el nivel académico de la carrera de Ingeniería Industrial de la Universidad Técnica de Manabí. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(4), 207-212.
- Arias, J., & Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting EIRL. <http://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2260>
- Atehortúa, F., & Zwerg, A. (2017). Metodología de la investigación: Más que una receta. *AD-minister*, 20, Article 20.
- Borsic, Z. (2020). *La gestión del talento humano y la inteligencia emocional en el desempeño laboral del cuerpo docente de instituciones de educación superior*.
- Bringas, L., Garro, L., Quintana, M., & Rios, R. (2016). *Plan estratégico para Transportes GM Internacional S.A.C. 2016—2021*. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7584>
- Crespo, L. (2022). *Modelo de gestión del talento humano para fortalecer el clima organizacional en los docentes en una institución educativa de la policía nacional del Perú*.
- Forgosa, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(16), 110-125.
- García, C. (2020). La inteligencia emocional en el desarrollo de la trayectoria académica del universitario. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142020000200015&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Guerrero, G. (2018). *Metodología de la investigación*. Grupo Editorial Patria.
- Gutierrez, R. (2019). Aplicación del modelo de gestión estratégica BSC y BPM para una empresa de transportes. *Universidad Tecnológica del Perú*. <http://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/2866>
- Herbas, B., & Rocha, E. (2018). Metodología científica para la realización de investigaciones de mercado e investigaciones sociales cuantitativas. *Revista Perspectivas*, 42, 123-160.
- Mori, K., & Bardales, J. (2020). Gestión del talento humano en el desempeño laboral: *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 4(2), Article 2. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.107
- Ordoñez, S. (2018). *Metodología de la investigación social*. Librería-Editorial Dykinson.
- Panta, M., & Vélez, E. (2020). *La Administración Del Talento Humano: Incidencia En El Rendimiento Laboral Del Docente De La Unidad Educativa Fiscal “Abdón Calderón” Del Cantón Portoviejo-Ecuador*. <https://www.eumed.net/rev/atlanter/2020/08/talento-humano.html>
- Pashanasi, B., Gárate, J., & Palomino, G. (2021). Desempeño laboral en instituciones de educación superior: Una revisión Latinoamericana de literatura. *Comuni@cción*, 12(3), 163-174. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.12.3.537>
- Pisco, J., Cieza, Y., Tipula, A., & Bocanegra, N. (2020). Gestión del talento humano y desempeño de docentes del Perú. *Propuestas Educativas*, 3(6), 129-139.
- Pullas, K., & Jiménez, V. (2019). *La gestión del conocimiento y su relación con el desempeño laboral de los docentes en las instituciones educativas fiscales de la zona 8 del Ecuador, 2019*.
- Reinoso, N. (2017). Modelo de gestión para fomentar el desarrollo turístico de las comunidades manabitas, Ecuador. *CULTUR: Revista de Cultura e Turismo*, 11(2), 81-108.
- Rodríguez, L., & Santofimio, A. (2016). *Modelo de gestión estratégica del talento humano que permite incentivar el salario emocional para el mejoramiento del clima organizacional*. <http://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/9846>
- Talavera, F. (2020). Fundamentos Metodológicos de la Investigación: El Génesis del Nuevo Conocimiento. *Revista Científic*, 5(16), 99-119.

Martha Liliana Vaca Montenegro

Licenciada en Ciencias de la Educación especialidad Educación Básica, Magíster en Gerencia y Liderazgo Educacional, Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación con énfasis en Evaluación y Acreditación de las Instituciones de Educación Superior. Docente en la Unidad Educativa “República del Ecuador” y en la Universidad Técnica del Norte.

Correo de contacto: lilianavacamontenegro@hotmail.com

Cita sugerida:

Vaca Montenegro, M. L. Influencia de la convivencia escolar en las relaciones interpersonales de los docentes. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8) 33–43. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.077>

Enfoque andragógico para el fortalecimiento de competencias docentes

ARTÍCULO DE REVISIÓN

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.081>

Recibido: 17/abril/2023

Aceptado: 23/junio/2023

En línea: 13/julio/2023

Kenny Roger Mihalache Bernal¹<https://orcid.org/0000-0002-1465-5273>¹ Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología - Panamá

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo principal examinar las competencias docentes en el contexto de la andragogía, una disciplina que se centra en la enseñanza y el aprendizaje de los adultos. Se realizó una investigación descriptiva, utilizando técnicas de análisis y matriz de antecedentes para explorar las categorías de estudios que se centraron en dos ejes, el primero parte del enfoque andragógico y el segundo parte de las competencias docentes. Los resultados resaltan la importancia de un proceso educativo más diferenciado y de la administración educativa estratégica en la mejora de la gestión institucional y los procesos educativos de los discentes adultos. Esta situación evidenció que sugiere la necesidad de mejorar la percepción del profesorado en relación con el desarrollo de las competencias. En conclusión, se identificó una necesidad urgente de fortalecer la capacitación docente en andragogía, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza en diversos contextos y fomentar un aprendizaje significativo y equitativo a lo largo de la vida.

Palabras clave: Andragogía, competencias docentes, capacitación, aprendizaje.

Andragogical approach to strengthen Teaching competences

Abstract

The main objective of this study was to examine teaching competencies in the context of andragogy, a discipline that focuses on adult teaching and learning. A descriptive investigation was carried out, using analysis techniques and antecedent matrix to explore the categories of studies that focused on two axes, the first part of the andragogic approach and the second part of Teaching Competences. The results highlight the importance of a more differentiated educational process and strategic educational administration in improving institutional management and educational processes for adult learners. This situation showed that it suggests the need to improve the perception of teachers in relation to the development of skills. In conclusion, an urgent need was identified to strengthen teacher training in andragogy, in order to improve the quality of teaching in various contexts and foster meaningful and equitable learning throughout life.

Keywords: Andragogy, teacher competencies, training, learning.

Introducción

En el contexto de la evolución de la educación, se ha observado una serie de cambios positivos en los diferentes modelos educativos a lo largo de los años. Estos cambios han permitido la modificación de los enfoques y medios tradicionales desde una perspectiva metodológica, con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los niños y adultos para su vida laboral. Por otro lado, las universidades también han experimentado cambios en este sentido, pasando de ser instituciones exclusivas a ser productoras de material profesional que contribuyen a impulsar la economía nacional. Por lo tanto, estas instituciones buscan desarrollar talento humano estratégico a través de la gestión de recursos y la promoción de una formación personal que brinde una adecuada capacidad social activa.

En relación a la enseñanza y los institutos universitarios, es importante destacar que ambos buscan fomentar factores educativos que promuevan la motivación didáctica. En este sentido, la andragogía también se enfoca en esta meta, según lo establece Alcalá (2017), que afirma que:

Es importante destacar que el objetivo de la presente investigación es ampliar la inclusión de elementos generales en los componentes docentes, con el fin de trascender más allá de una simple capacitación. Se busca converger una propuesta de satisfacción para el modelo de enseñanza dirigido a adultos en situación de aprendizaje. (p. 55)

En el contexto de la educación superior, la andragogía busca abordar las necesidades del cambio social actual. Con un campo académico en constante evolución, impulsado por innovaciones tecnológicas, ciencia y cultura cambiante, es esencial que la enseñanza destinada a personas adultas siga su ritmo. Según Puerto (2021), la enseñanza para adultos debe ser incluida en un enfoque orientado a preparar a la excelencia internacional. Desde el inicio, se deben promover académicos y universitarios de todos los niveles para examinar su metodología docente sobresaliente.

La andragogía también busca transformar, modificar y reorientar los procesos educativos. Alvarado (2017) destaca la importancia de emprender diversas actividades para el futuro de la enseñanza, con un enfoque en la perspectiva de futuro. Es fundamental que se considere la importancia de la formación y capacitación para personas adultas, con el fin de brindar una formación personal y profesional más satisfactoria.

El enfoque de la enseñanza andragógica se enfrenta a retos importantes debido a los efectos de la globalización, que están provocando cambios significativos en los enfoques educativos convencionales. En este contexto, los avances logrados en los modelos andróginos muestran una tendencia hacia una mayor inclusión en los procesos educativos, y son considerados como uno de los factores más influyentes en la transformación de la forma en que se percibe el aprendizaje

significativo y protagónico (Vallejo, 2020). En general, se puede apreciar una renovación en los procesos educativos y de aprendizaje.

Es importante tener en cuenta estos desafíos y cambios en la enseñanza andragógica, y cómo estos pueden afectar a la forma en que se aborda el aprendizaje y la educación. La investigación en este ámbito puede proporcionar una visión más completa y actualizada sobre los desarrollos en la enseñanza andragógica, y cómo estos pueden ser aplicados en el aula para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Es importante destacar que la innovación en la enseñanza está siendo influenciada por diferentes enfoques fundamentales que tienen el potencial de optimizar el desarrollo progresivo de los estudiantes. La combinación de la ciencia cognitiva y la andragogía está teniendo un impacto significativo en los procesos de educación, aprendizaje y enseñanza a lo largo de toda la vida (Auris, 2021). La andragogía ofrece una alternativa para impulsar métodos no convencionales de aprendizaje.

En un sentido amplio, se espera que esta dinámica fomente una práctica educativa más participativa y colaborativa entre los estudiantes y las instituciones universitarias (Barrón, 2019). La investigación en este ámbito puede proporcionar una comprensión más profunda sobre cómo la combinación de la ciencia cognitiva y la andragogía puede ser aplicada para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, el enfoque de la tesis doctoral debería tener en cuenta estos desarrollos y cómo pueden afectar a la enseñanza y el aprendizaje.

En resumen, la falta de conocimiento sobre el tipo de estudiante al que se dirige representa una de las razones de la complejidad de la educación universitaria en este país. La formación en andragogía es una solución efectiva para abordar estas carencias, permitiendo a los docentes universitarios adaptar su enseñanza a las necesidades específicas de los estudiantes adultos. La formación en andragogía también puede fortalecer las habilidades de liderazgo y gestión de aula de los docentes universitarios, lo que puede mejorar significativamente la calidad del aprendizaje en el aula.

Metodología

El estudio se realizó a través de materiales bibliográficos, los cuales fueron segmentados mediante una matriz de antecedentes donde se destacan puntos importantes como referencias, país origen de la investigación, objetivo, metodología, resultado y aporte. Todo con el fin de obtener una mejor proyección del tema objeto de estudio.

La presente investigación fue de tipo descriptivo y analítico, dado que busca analizar el desarrollo de la formación basado en un enfoque andragógico para fortalecer las competencias docentes. La selección de este enfoque se fundamenta en la necesidad de proporcionar datos objetivos y medibles acerca del impacto de la implementación del programa de formación andragógico en el fortalecimiento de las competencias docentes (Creswell y Creswell, 2017).

En síntesis, el enfoque analítico se centra en examinar las relaciones entre el programa de formación andragógico y el fortalecimiento de las competencias docentes, identificando los factores que contribuyen a la efectividad del programa (Babbie, 2016). Este enfoque es esencial para determinar qué aspectos del programa de formación son más eficaces y cuáles requieren mejoras o ajustes.

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos son fundamentales en cualquier proceso de investigación. En este estudio, se utilizó un instrumento de investigación para recopilar las opiniones de los diferentes autores en relación con las complicaciones objeto de estudio. En concreto, se utilizó una matriz de antecedentes, la cual es una técnica de recolección de datos que implica el análisis de las conclusiones de diferentes autores Hernández et al., (2014). La matriz permitió obtener conclusiones representativas del fenómeno objeto de estudio.

Por su parte las categorías de estudios se centraron en dos ejes, el primero parte del enfoque andragógico y el segundo parte de las Competencias Docentes. A través de este enfoque, se logró obtener una comprensión más profunda de la relevancia y aplicación en la formación docente.

En cuanto a los resultados, el análisis de la literatura proporcionó evidencia y perspectivas que respaldan la efectividad e importancia de dicho enfoque en la formación docente en la educación superior. Estos resultados se presentarán de manera más detallada en el informe final de la investigación

Desarrollo

Eje Uno Enfoque Andragógico.

El artículo de Monge y Víquez (2018), tiene como objetivo presentar los resultados de un estudio realizado en el Colegio Nocturno La Unión (CNLU) de Costa Rica, que buscó detectar las deficiencias en la formación andragógica del personal docente y administrativo de colegios académicos nocturnos. La metodología utilizada fue un enfoque mixto que incluyó un diagnóstico inicial y una triangulación concurrente para contrastar y analizar los datos recolectados. Los resultados del estudio evidenciaron la necesidad de capacitación tanto para el personal activo como para el que se encuentra en formación universitaria. Además, se concluyó que el abordaje utilizado para atender a los estudiantes adultos no es el más adecuado, por lo que se aboga por un proceso educativo más diferenciado. Finalmente, se lograron definir las características personales y profesionales de un administrador educativo de instituciones para adultos, en donde la administración educativa estratégica se convierte en un importante instrumento de cambio para mejorar la gestión institucional y los procesos educativos de los discentes adultos.

En general, el estudio de Monge y Víquez (2018), aporta información valiosa para la formación y capacitación de personal docente y administrativo en colegios académicos nocturnos, enfocado en la enseñanza de adultos. El enfoque mixto utilizado en la investigación permitió analizar y contrastar los datos obtenidos, lo que aumenta la validez y fiabilidad de los resultados. Además, los hallazgos del estudio resaltan la importancia de un proceso educativo más diferenciado y de la administración educativa estratégica en la mejora de la gestión institucional y los procesos educativos de los discentes adultos. Este estudio es relevante para futuras investigaciones y para el desarrollo de políticas educativas que busquen mejorar la educación para adultos en colegios académicos nocturnos.

El trabajo de Chávez Sánchez (2021), se enfoca en la propuesta de capacitación docente como alternativa de rescate, difusión y puesta en valor de una técnica artesanal tradicional en Ecuador, específicamente la técnica textil Ikat en el cantón Gualaceo, provincia de Azuay. La propuesta busca establecer una vinculación de los artesanos con el sector educativo y crear una sensibilización adecuada en los docentes para que puedan transmitir el mensaje a sus alumnos y colaborar en la revalorización del patrimonio cultural.

La propuesta de capacitación docente se desarrolla en base al Modelo Andragógico, que tiene enfoque constructivista y colaborativo, diferenciándose del modelo tradicional que ha generado un bajo impacto en los programas de educación continua. Este enfoque busca la participación activa de los docentes para que puedan replicar adecuadamente el mensaje a sus alumnos y colaborar en la revalorización del patrimonio cultural. En este sentido, se destaca la importancia de la educación en la preservación y difusión de las técnicas artesanales tradicionales y el patrimonio cultural.

Este trabajo es relevante para la educación en Ecuador y para la preservación del patrimonio cultural. La propuesta de capacitación docente basada en el Modelo Andragógico puede ser una alternativa efectiva para sensibilizar a los docentes y colaborar en la revalorización de las técnicas artesanales tradicionales. Además, este trabajo puede servir como referencia para futuras investigaciones y propuestas en la educación y la preservación del patrimonio cultural.

La investigación realizada por Pilapaña Maldonado (2021), tiene como objetivo desarrollar un entorno virtual de aprendizaje con actividades de gamificación como método de aprendizaje en andragogía y obtener información cualitativa sobre los beneficios de la aplicación de la gamificación en la retención de información en personas adultas.

La metodología empleada en la investigación es la observación no participante con un enfoque en una investigación cualitativa para recopilar datos y medir los resultados de aprendizaje en personas adultas. Los resultados obtenidos mediante la encuesta aplicada permiten concluir que el aprendizaje con la participación activa que genera la gamificación está vinculado con la automotivación de los adultos por aprender.

Se destaca la utilidad de un aula virtual de aprendizaje con actividades de gamificación en andragogía, ya que incentiva tanto al docente como al alumno a adaptarse a la nueva era digital y evolucionar desde la enseñanza tradicional. Además, esta metodología puede ser de gran utilidad para estudiantes que continúan sus estudios en edades de adultez y que no han podido romper la barrera de la era digital en la que la humanidad ya se encuentra inmersa.

En conclusión, la aplicación de la gamificación en andragogía puede traer beneficios en la retención de información en personas adultas y puede ser una alternativa efectiva para incentivar la automotivación en el aprendizaje. Este trabajo es relevante para la educación y la adaptación a la era digital en la que se encuentra la sociedad.

Tabla 1
Matriz de antecedentes investigativos

N°	Referencia	País	Objetivo	Metodología	Resultados Y Aportes
1	Monge, Erick Viquez (2018) Necesidades de capacitación en educación para adultos del personal docente y administrativo de colegios académicos nocturnos	Costa Rica	El propósito del artículo es presentar los resultados de un estudio efectuado en el Colegio Nocturno La Unión (CNLU) que buscó detectar las deficiencias que a nivel de formación andragógica muestra el personal	La información recolectada fue analizada y contrastada metodológicamente a través de un diagnóstico inicial, basado en un enfoque mixto. El análisis final se efectuó mediante la triangulación concurrente que determina la convergencia de la información final y las conclusiones generales.	El estudio evidencia la necesidad de capacitación tanto para el personal activo como en profesional es actualmente en formación universitaria, según los resultados obtenidos el abordaje utilizado para atender a los estudiantes adultos no es el más adecuado, se aboga por un proceso educativo más diferenciado.
2	Chávez Sánchez, Yajaira Lisseth (2021) Propuesta de capacitación docente como alternativa de rescate, difusión y puesta en valor de las técnicas artesanales tradicionales en el sistema educativo. Estudio de caso: Técnica	Ecuador	El presente trabajo se encuadra principalmente en el rescate, difusión y puesta en valor desde el ámbito educativo, de una técnica artesanal tradicional en Ecuador, la técnica textil Ikat en el cantón Gualaceo,	Se plantea una propuesta de capacitación docente como alternativa de sensibilización, permitiendo una vinculación de los artesanos con el sector educativo.	La propuesta de capacitación está desarrollada en base al Modelo Andragógico, que tiene un enfoque constructivista, diferenciándose del típico modelo tradicional que por mucho tiempo ha generado un bajo impacto en los programas de educación continua; el Modelo Andragógico se basa en la participación activa y colaborativa.

	tradicional textil Ikat en el Cantón Gualaceo, provincia de Azuay-Ecuador	provincia de Azuay.			
3	Pilapaña Maldonado, J. E. (2021). Beneficios de la gamificación andragógica en entornos virtuales de aprendizaje e-learning.	Ecuador	Desarrollar un entorno virtual de aprendizaje con actividades de gamificación como método de aprendizaje en andragogía	Esta investigación se encuentra basada en la Observación no participante y con un enfoque en una investigación cualitativa para obtener los beneficios de la aplicación de la gamificación en andragogía. Se hará una recopilación de datos que permitan medir los resultados de aprendizaje en personas adultas, así obtener información cualitativa también con los resultados observar y concluir si la gamificación será útil, aplicable y efectiva para la retención de información en dichos alumnos. Como resultado del análisis de la información se concluirá si la aplicación de la gamificación en andragogía trae consigo beneficios.	Bajo los resultados obtenidos mediante la encuesta aplicada se ha podido concluir que el aprendizaje con la participación activa que genera la gamificación está vinculada con la automotivación que los adultos tienen por aprender. Por tanto, con un aula virtual de aprendizaje con actividades de gamificación puede ser aplicado en andragogía, porque la automotivación que poseen es una puerta abierta para experimentar con esta técnica, además incentiva al docente y al alumno a adaptarse a la nueva era digital y evolucionando desde la enseñanza tradicional.
4	Choque Becerra, Liz Mabel, Rojas Ramírez, Edgardo Manuel., Umeres Huaman, Marisol, y Vargas Montañez, Ronald Manuel (2020). La andragogía para la enseñanza-aprendizaje en la modalidad de Educación Básica Alternativa.	Perú	El propósito de nuestro trabajo de investigación fue hacer un estudio bibliográfico sobre la educación en el Perú y la estructura del sistema educativo, haciendo hincapié en la modalidad de la Educación Básica Alternativa (EBA)	En el capítulo tres, destacamos algunas de las principales estrategias metodológicas andragógicas	Concluimos que, la andragogía es el arte y la ciencia para enseñar a personas adultas, por lo tanto, es imprescindible que un docente que enseña en la modalidad EBA, tenga estudios certificados y especializaciones sobre ello.
5	Suárez Castro, Julio César (2019). El sistema de capacitación	Costa Rica	Los objetivos de este estudio son la explicación del sistema de	Metodológicamente se optó por una perspectiva mixta de carácter secuencial. El momento cualitativo de	En línea de las principales conclusiones, se obtuvo que: Las políticas de capacitación del MOPT vigentes de reciente

<p>dirigido a los puestos de jefatura del MOPT en el contexto del régimen del servicio civil: un análisis en perspectiva hacia un modelo de capacitación por competencias.</p>	<p>capacitación dirigido a las personas funcionarias con puesto de jefatura en el Ministerio de Obras Públicas y Transportes y el establecimiento de los componentes de un modelo de capacitación por competencias para esos puestos.</p>	<p>la investigación se abordó desde una posición hermenéutica y fenomenológica, mientras que el momento cuantitativo se concibió desde un punto de vista exploratorio y descriptivo.</p>	<p>promulgación (octubre, 2015) no reúnen las características requeridas en su formulación y se limitan a mencionar aspectos que se encuentran definidos en la normativa del Régimen del Servicio Civil. El cuerpo normativo enfatiza lo concerniente a las diferentes fases de un proceso de capacitación, aunque se identifica que existe una mayor preocupación en aspectos de carácter administrativo, con ausencia de elementos que sitúen el proceso educativo.</p>
--	---	--	---

Nota. La tabla muestra matriz de referencia bibliográficas del tema objeto de estudio

Eje Dos Competencias Docente

En el estudio de Villarreal-Villa et al. (2019), se analiza el papel de las competencias digitales en docentes de educación superior en Barranquilla, Colombia. Para ello, se llevó a cabo una investigación de enfoque mixto que combinó herramientas cuantitativas y cualitativas, en la que se utilizó un instrumento tipo Likert para recopilar datos de una muestra intencionada de 20 docentes. Los resultados mostraron que el profesorado encuestado tenía una alta autopercepción (superior al 80%) de su presencia en las competencias digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, destacando la capacitación e información, la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación y la gestión de entornos de aprendizaje como aspectos relevantes. En este sentido, se concluye que es necesario promover un mayor compromiso en los docentes con la renovación del conocimiento y la información, así como fomentar la creación de contenido digital que ayude a desarrollar las competencias digitales del alumnado.

El estudio realizado por Martín et al. (2019), se enfocó en determinar si existen diferencias en la percepción de egresados, alumnado y profesorado universitario en cuanto a la adquisición de las competencias de conocimiento del contenido y de conocimiento pedagógico del contenido en la formación inicial del profesorado de educación física. El diseño descriptivo interpretativo utilizado en la investigación permitió la selección de los participantes mediante un muestreo incidental no probabilístico y la aplicación de un cuestionario creado específicamente para el estudio. Los resultados obtenidos mostraron que existen diferencias significativas en la percepción de las competencias docentes entre los grupos estudiados, siendo el profesorado el que presentó una valoración más baja. No obstante, los egresados y alumnado manifestaron satisfacción con la adquisición de las competencias docentes en su formación inicial, tanto en lo relacionado con el conocimiento del contenido como del conocimiento pedagógico del mismo. En consecuencia, se sugiere la necesidad de mejorar la percepción del profesorado en relación con el desarrollo de las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física.

El estudio de Fernández-Márquez et al. (2018), tuvo como objetivos delimitar las competencias digitales de los docentes, identificar cómo utilizan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y conocer sus percepciones sobre la importancia de favorecer este tipo de competencias en el alumnado en la Universidad de Málaga. Los resultados obtenidos mostraron que las TIC son consideradas importantes en la docencia y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero hay factores que influyen en su uso, como la falta de tiempo, recursos, concepciones o formación. Se encontró que el profesorado dedica más tiempo al ordenador que al móvil o a conectarse a internet, y

se enfoca principalmente en competencias digitales básicas, dejando de lado las competencias avanzadas y específicas. Estos resultados resaltan la importancia de fomentar la formación continua del profesorado en competencias digitales y en el uso adecuado de las TIC en el contexto educativo de la Educación Superior.

En la investigación realizada por Villarroel y Bruna (2017), se presenta un modelo de competencias pedagógicas en el ámbito de la Educación Superior. Para ello, se llevó a cabo un estudio de caso en dos sedes de una Universidad Privada chilena, utilizando un enfoque mixto de investigación y múltiples estrategias de recolección de datos. Los resultados evidenciaron que, aunque existe consenso sobre algunas habilidades que caracterizan a un buen profesor, no existe una mirada homogénea entre los actores. En este sentido, los comités académicos destacaron las competencias específicas como las más relevantes, mientras que los estudiantes y profesores hicieron hincapié en el manejo de conocimiento, la comunicación y las características personales del educador como las principales competencias de un docente de excelencia. De esta forma, se concluye que el modelo de competencias pedagógicas debe ser elaborado considerando las perspectivas de todos los actores involucrados en el proceso educativo, para garantizar una formación integral de calidad en la Educación Superior.

En la investigación realizada por Espinoza Freire y Campuzano Vásquez (2019), se busca reflexionar acerca de la importancia de la formación de competencias en los docentes de educación básica y media en Ecuador. Para ello, se empleó una estrategia metodológica que incluyó la revisión bibliográfica y la aplicación de métodos y técnicas empíricas y teóricas, como entrevistas y cuestionarios a docentes de esos niveles. El principal resultado obtenido en esta investigación fue el análisis de teorías, concepciones y definiciones, así como la identificación de las competencias esenciales que debe poseer el profesional de la docencia en estos niveles educativos. En conclusión, la formación de los docentes mediante competencias busca trasladar el conocimiento hacia la acción y aplicarlo a situaciones diversas en el aula

Tabla
Matriz de antecedentes investigativos

Nº	Referencia	País	Objetivo	Metodología	Resultados
1	Villarreal-Villa, Sandra, García-Guliany, Jesus, Hernández-Palma, Hugo, y Steffens-Sanabria, Ernesto (2019). Competencias docentes y transformaciones en la educación en la era digital. Scielo	Chile	Se analizan aspectos relacionados con las competencias digitales en el escenario de educación superior en Barranquilla, Colombia.	Se realizó una investigación con un enfoque mixto, que aplicando herramientas cuantitativas y cualitativas con el apoyo de un instrumento tipo Likert abordó el tema con una muestra dirigida (intencionada) de 20 docentes.	Los resultados evidencian una alta autopercepción (superior al 80%) por parte del profesorado encuestado frente a la presencia de competencias digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre estas, destacaron la capacitación e información, aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación y la gestión de entornos de aprendizaje.
2	Martín, Laura Cañadas, Santos-Pastor, María Luisa y Oliva, Francisco Javier Castejón. (2019). Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. Retos: nuevas tendencias en educación física,	España	Esta investigación busca (a) conocer si existen diferencias en la percepción de egresados, alumnado y profesorado universitario sobre la adquisición de las competencias de conocimiento del contenido y de	En este estudio se ha llevado a cabo un diseño descriptivo interpretativo. Para la selección de los participantes se llevó a cabo un muestreo incidental no probabilístico. Se ha utilizado un cuestionario creado «ad hoc».	Los resultados muestran diferencias de percepción en la adquisición de competencias docentes entre los grupos estudiados.

	deporte y recreación. Dialnet		conocimiento pedagógico del contenido consideradas en la formación inicial del profesorado de educación física.		
3	Fernández-Márquez, Esther, Leiva-Olivencia, Juan José, y López-Meneses, Eloy (2018). Competencias digitales en docentes de Educación Superior. Scielo	Perú	Los objetivos fueron (a) delimitar las competencias digitales que poseen los docentes, (b) señalar cómo utilizan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y (c) conocer sus percepciones sobre la importancia de favorecer este tipo de competencias en el alumnado.	A través del cuestionario CODIPES se evaluó a un total de 53 profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Málaga, del curso académico 2016/2017.	De las conclusiones extraídas de dicho estudio, destacamos la importancia reconocida a las TIC en la docencia y su consideración como tal en los procesos de enseñanza – aprendizaje, indicándose diversos factores que influyen en el uso de las mismas, tales como la falta de tiempo o de recursos, las propias concepciones o la falta de formación.
4	Villarroel, Verónica A., y Bruna, Daniela V. (2017). Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. Scielo	Chile	La presente investigación buscó presentar un modelo de competencias pedagógicas en el ámbito de la Educación Superior.	Se realizó un estudio de caso, con un enfoque mixto de investigación, y múltiples estrategias de recolección de datos, en dos sedes de una Universidad Vriuada chilena.	Los resultados mostraron que, si bien existe consenso sobre algunas habilidades que caracterizan a un buen profesor, no existe una mirada homogénea entre los actores. A diferencia de reportes de investigaciones previas, que mencionan que las competencias específicas son las más relevantes, éstas fueron destacadas por los comités académicos, pero no de la misma forma por los estudiantes y profesores.
5	Espinoza Freire, Eudaldo Enrique, y Campuzano Vásquez, John Alexander (2019). La formación por competencias de los docentes de educación básica y media. Scielo	Ecuador	Tiene el objetivo de reflexionar acerca de la importancia de la formación de competencias en los docentes de educación básica y media.	Para ello seguimos una estrategia metodológica a partir de la revisión bibliográfica y el empleo de métodos y técnicas empíricas y teóricas, incluyendo la aplicación de entrevistas y cuestionarios a docentes de esos niveles.	El principal resultado consiste en el análisis de teorías, concepciones y definiciones, así como la identificación de las competencias esenciales que debe portar el profesional de la docencia en cuestión.

Nota La tabla muestra matriz de referencia bibliográficas del tema objeto de estudio.

Conclusiones

En conclusión, la implementación de un enfoque andragógico en la educación superior es fundamental para mejorar la calidad del proceso educativo y promover un aprendizaje justo y significativo para todos los estudiantes. La capacitación y actualización metodológica de los docentes es un aspecto clave para fortalecer su labor y cambiar sus niveles de responsabilidad frente a los educandos. Las estrategias pedagógicas y didácticas, como el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación, el uso de tecnología y la enseñanza personalizada, son efectivas para mejorar la calidad

del proceso educativo. La formación continua y la reflexión sobre la práctica docente son esenciales para promover un aprendizaje justo y significativo. Además, es importante valorar e incluir la diversidad cultural y lingüística en el proceso educativo. Es necesario que las instituciones educativas y los docentes se comprometan con la formación continua y la actualización constante para ofrecer una educación de calidad.

Referencias

- Alcalá, A. (2017). *La Evaluación Andragógica y el Contrato de Aprendizaje*. Monografias.com, 1-10. Obtenido de <https://www.monografias.com/trabajos14/contrato-aprendizaje/contrato-aprendizaje#ixzz2aQi4QIP0>.
- Alvarado, M. (2017). *Impacto de los programas de capacitación a organizaciones socioproductivas, realizadas por el GAD Municipal del canton Zaruma provincia del oro*. Revista Científica de Administración, Economía y Turismo, 1(1), 29-43 Obtenido de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/8972/1/UPS-CT005255.pdf>
- Auris, N. (2021). *Modelo Andragógico Para Fortalecer Las Competencias Pedagógicas De Los Docentes De La Institución Educativa José Carlos Mariátegui-Chincha*. Revista Científica de Investigación Educativa, 25(1), 53-67. Obtenido de <http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/4117>
- Barrón, M. (2019). *Docencia universitaria y competencias didácticas*. Revista de la Educación Superior, 48(192), 73-91. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000300006
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Diseño de investigación: enfoques de métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos (5ª ed.)*. Publicaciones SAGE. Obtenido de <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>
- Hernández, B. (2018). *Modelo andragógico para optimizar las competencias profesionales del docente universitario*. Revista Científica de Investigación Educativa, 23(44), 62-78. Obtenido de <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/2977005>
- Hernández, E. (2017).). Pre-textos de una andragogía líquida. Revista E-Curriculum, 13(2), 1085-1097. Obtenido de <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/382/3821584003/html/>
- Hernández, E. (2022). Principios Andragógicos Utilizado Por El Facilitador. Societas, 2(1), 48-59. Obtenido de <https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/societas/article/view/2639>
- Puerto, E. (2021). *Educación, Andragogía y el desafío actual pedagógico a partir de las TIC*. Memorias del I Congreso Internacional de Departamentos Académicos, 237-250 Obtenido de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/38727/MEMORIAS%20I%20CONGRESO%20INTERNACIONAL%20DE%20DEPARTAMENTOS%20ACADEMICOS.pdf?sequence=4#page=243>
- Rodríguez, N. (2017). Necesidad De La Educación Andragógica Y Gerontológica En La Formación Profesional Del Docente Peruano. Educa Unmsm, 20(35), 29-39. Obtenido de <https://leo.uniandes.edu.co/images/Guias/Estadodelarte.pdf>
- Rodríguez, V. (2018). Cómo interpretan el envejecimiento activo las personas mayores. Revista de Educación de Personas Adultas, 78, 1-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3063113>
- Romero, Y. (2018). *Modelo de supervisión andragógica para el proceso tutorial*. Caracas: versión impresa ISSN 1316-0087. Obtenido de <http://repositorio.uisrael.edu.ec/handle/47000/2624>
- Romero, Z. (2017). Envejecimiento y factores asociados a la calidad de vida de los adultos mayores. Revista Colombiana de Gerontología y Geriatria, 11(2), 89-102. Obtenido de <http://www.adultomayorinteligente.com/significado-de-adulto-mayor/>
- Rubio, M. (2018). Modelo Interpretativo Integral De La Teoría Andragógica Para La Formación De Docentes En Ejercicio. Revista Iberoamericana de Educación, 77(1), 71-84. Obtenido de https://d1wqxts1xzle7.cloudfront.net/30993415/Educacion_adultos-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1656019149&Signature=Jdf-0jaqxjrpiUskf-PYRPHp32Cdfar1zPP-la8Gm2uLd~mGx3H2pbSe-kon0ID5Y8MreGiQEvMY3BIBIIXIvkLeHKunJvFPH7q6QaNo8WIQnOMfpD53CWpl-gel~Dx5gD~taaLI9b
- Rul, J. (2019). Problemas y retos de la inspección de educación. Revista de Investigación en Educación, 17(1), 34-46. Obtenido de <https://ddd.uab.cat/record/106004>
- Rumbo, B. (2017). Problemas y retos de la educación de las personas adultas. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 15(2), 11-33. Obtenido de <http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/handle/654321/3170>
- Rumbo, M. (2017). Teorías de aprendizaje para adultos. Revista de Investigación Pedagógica, 33, 71-84. Obtenido de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/114608>
- Sáez, J. (2019). ESTILOS DE APRENDIZAJE Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA MÉTODOS DE ENSEÑANZA. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 60(1), 1-15. Obtenido de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=fGVgDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=M%3%A9todos+de+ense%3%B1anza+para+el+aprendizaje+de+adultos&ots=fSG7MZiE8-&sig=Y7L9fjMpZOeeFp726-f8vDLRTFc#v=onepage&q=M%3%A9todos%20de%20ense%3%B1anza%20para%20el%20aprendizaje%20de>
- Salas, M. (2021). El Enfoque Andragógico. Cuadernos de Educación y Desarrollo, (74), 1-11. Obtenido de <https://ideas.repec.org/a/erv/cedced/y2009i74.html>

- Salcedo, R. (2019). Plan domiciliario de autocuidado para adultos mayores. *Revista de Enfermería del IMSS*, 27(2), 81-88. Obtenido de http://revistaenfermeria.imss.gob.mx/editorial/index.php/revista_enfermeria/article/view/280
- Sánchez, D. (2021). La andragogía de Malcolm Knowles: teoría y tecnología de la educación de adultos. Universidad Cardenal Herrera CEU. Obtenido de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/46713081/La_andragogia_de_Malcom_Knowles_teor%C3%ADa_y_tecnologia_de_la_educacion_de_adultos_Tesis_Iluminada_Sanchez_Domenech.pdf?1466621935=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DUniversidad_Cardenal_Herrera_C
- Sánchez, M. (2019). Competencias En El Aprendizaje Andragógico Social. *Guayana Moderna*, 16(1), 187-204. Obtenido de <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/guayanamoderna/article/view/5305>
- Sandes, A. (2017). La Sociedad Contemporánea Y Los Retos De La Educación Para Adultos Mayores. *Textura*, 19(35), 145-159. Obtenido de <https://textura.emnuvens.com.br/textura/article/view/159>
- Santos, M. (2019). Por los senderos de la andragogía. *RIEEGE*, 8(15), 23-34.
- Sarango, P. (2013). Diagnóstico de las necesidades de capacitación andragógica de los docentes del Quinto Año de la Escuela de Derecho de la Universidad Técnica de Machala, para optimizar su labor profesional. *Universidad y Sociedad*, 5(3), 188-197. Obtenido de <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/2067>
- Sarell, J. (2019). Modelo teórico de competencias digitales para la andragogía. *Revista Universidad Nacional*, 18(3), 53-65. Obtenido de <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/119>
- Sierra, C. (2017). Estudio de la aplicación de los principios andragógicos. Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Obtenido de <http://erecursos.uacj.mx/bitstream/handle/20.500.11961/3590/tesis%20Carlos%20Manuel%20Sierra%20MIEA.pdf?sequence=1>
- Silva, C. (2019). La educación superior en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 1-20. Obtenido de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=knoUQNRt0MYC&oi=fnd&pg=PA1&dq=La+educaci%C3%B3n+superior&ots=WOYsK39qgt&sig=6MXXpiIsWH_MINBT0mekti7_npE#v=onepage&q=La%20educaci%C3%B3n%20superior&f=false
- Torres, W. (2018). Factores predictores del bienestar subjetivo en adultos mayores. *Revista Peruana de Gerontología y Geriátrica*, 2(1), 1-18. Obtenido de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472018000100001&script=sci_arttext
- Tovar, O. (2021). Perfil Docente Desde La Praxis Andragógica De Los Profesionales. *RCIEG*, 1(4), 72-95. Obtenido de [https://www.grupocieg.org/archivos_revista/1-4%20\(72-95\)%20tovar%20brice%C3%B1o%20rcieg%20mayo%2011_articulo_id30.pdf](https://www.grupocieg.org/archivos_revista/1-4%20(72-95)%20tovar%20brice%C3%B1o%20rcieg%20mayo%2011_articulo_id30.pdf)
- UNESCO. (2015). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Obtenido de https://pep.unc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/46/2017/04/Declaracion_conferencia_Mundial_de_Educacion_Superior_2009.pdf
- Vallejo, L. (2020). *Características de los programas de capacitación andragógicos y los procesos de aprendizaje la seguridad minera peruana*. *Investigaciones Geográficas*, 97, e12962. Obtenido de <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/iigeo/article/view/12962>

Kenny Roger Mihalache Bernal

Licenciado en Imagenología y Radiofísica Médica, Funcionario del Ministerio de Salud Pública del Hospital Básico Juan Carlos Guasti en el Departamento de Radiología, Master en Docencia Universitaria, Docente En la Universidad Regional de los Andes, Doctorante en Ciencias de la Educación con Énfasis en Administración en Educación en Ciudad de Panamá

Correo de contacto: Kennymihalache.est@umecit.edu.pa

Cita sugerida:

Mihalache Bernal, K. R. Enfoque andragógico para el fortalecimiento de competencias docentes. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8) 44–54. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.081>

Tendencias sobre competencias Blandas: del Saber Hacer hacia la Formación del Ser

ARTÍCULO DE REVISIÓN

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.082>

Recibido: 24/abril/2023

Aceptado: 23/junio/2023

En línea: 13/julio/2023

Ibelia Katalina Sarmiento Sarmiento¹
<https://orcid.org/0000-0001-5978-600X>

¹Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología - Panamá

RESUMEN

El objetivo del presente artículo de revisión consistió en rastrear las principales investigaciones llevadas a cabo en el contexto internacional sobre las tendencias registradas acerca de las Competencias Blandas y Duras, con énfasis, tanto originados desde la academia como en los entornos organizacionales, precisamente por el trabajo entre sectores (educativo y empresa), se viene presentando; el primero, como oferente de talentos y, el segundo, como demandante de profesionales formados de manera integral, en lo cognitivo como en habilidades blandas o no cognitivas. Metodológicamente, se llevó a cabo la investigación documental cualitativa de tipo panorámica, la cual obedeció al paradigma cualitativo, que parte de caracterizar comportamientos y percepciones, las cuales fueron abordadas en la mayoría de los estudios analizados. Desde lo documental, las técnicas obedecieron a fuentes externas, que permitieron una descripción exploratoria del tema, con énfasis en la interpretación y comprensión de fenómenos de la realidad social que tienen contenido comunicativo. Se apreció un destacado crecimiento de producción de artículos escritos en español, la mayoría datan de la última década; asimismo, es de destacar, igualmente, una tendencia en el desarrollo de metodologías cualitativas orientadas a establecer percepciones de sus sujetos participantes, que a modelos de valoración cuantitativa. Se logró concluir que, tanto academia como empresa, deben continuar en la misma dirección bajo el interés mutuo de preparar y formar seres íntegros con un énfasis en el desarrollo humano, esto es, desde una formación para el hacer hacia una formación del ser.

Palabras clave: Andragogía, competencias docentes, capacitación, aprendizaje.

Trends on Soft Competences: from Knowing How to Formation of the Being

Abstract

The objective of this review article was to trace the key investigations carried out in the international context on the trends that have been registered about Soft and Hard competences, both originated in the academia and organizational environments, precisely for that joint work that has been taking place between both sectors, educational and business; the first, as a provider of talents and, the second, as a demander of professionals trained in an integral way, in the cognitive as well as in soft or non-cognitive skills. Methodologically, qualitative documentary research of the panoramic type was carried out, which obeyed the qualitative paradigm, and begins characterizing behaviors and perceptions, addressed in most of the analyzed studies. From the documentary context, the techniques were taken from external sources, which allowed an exploratory description of the subject, emphasizing the interpretation and understanding of phenomena from social reality, which have communicative content. There is a notable growth in the production of articles written in Spanish, most of them dating from the last decade; likewise, it is also worth to highlight that there is a trend to develop qualitative methodologies aimed at establishing perceptions of their participants, rather than quantitative assessment models. It was possible to conclude that both the academy and the company should continue in the same direction under the mutual interest of preparing and training more integral beings with an emphasis on human development, in other words, going from a formation “to do” to a formation “to be”.

Keywords: training, human management, skills, soft skills, hard skills, professional profile.

Introducción

Organizaciones internacionales como la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos* (OCDE), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y no menos importante a nivel nacional los diferentes entes gubernamentales regionales, en sus investigaciones han hecho visible el papel preponderante que para la sociedad representa la educación, toda vez que, a partir de ella se media para crear sociedades más justas, equitativas y tolerantes. De hecho, la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 y de ella los Objetivos De Sostenibilidad (ODS), así lo reconoce al incluirla como el objetivo No. 4, el cual establece “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (OCDE, 2015).

El mundo empresarial está cambiando continuamente, generando nuevos retos para todos los que participan en la economía. El permanecer implica asumir cambios, establecer nuevas relaciones, optimizar el talento y las personas, y transformar las compañías en empresas que sean impulsadas tanto por el cliente como por el empleado (González & López, 2004).

En el desarrollo de este propósito se encuentra Gestión Humana, con una búsqueda fundamental de ser más Humana, este reto no es más que la responsabilidad que tienen los miembros de un área que impacta los procesos de una compañía de forma transversalmente a sus colaboradores y que espera ser vista e impactar desde un rol estratégico. Gestión Humana es apoyo, es soporte, es estructura, es democracia, es participación. Es un proceso que propicia el desarrollo, el crecimiento, la calidad de vida y la aceptación de los colaboradores de una organización. Gestión Humana es un proceso que fomenta las oportunidades, los valores, las buenas prácticas, los buenos hábitos... En conclusión, es un proceso que aporta al SER... Por eso Gestión Humana no es un costo es una inversión.

Como lo expresa Chiavenato:

La gestión de Gestión Humana se puede definir como la capacidad que tienen las empresas para atraer, motivar, fidelizar y desarrollar a los profesionales más competentes, más capaces, más comprometidos, sobre todo de su capacidad para convertir el Gestión Humana individual, a través de un proyecto ilusionante en talento organizativo (Chiavenato, 2004, p.67)

Al respecto, Leyva, Cavazos y Espejel (2018) manifiestan:

El éxito de la gestión humana está en transformar la cultura organizacional, donde sus colaboradores desarrollan competencias a través de los conocimientos y habilidades adquiridas donde se genere cada vez mayor sentido de pertenencia, se convierte en personas que generen valor agregado para la compañía (p.62).

Respuesta a este importante proceso de Gestión Humana abordar el concepto de competencias como esencia de la política de calidad educativa a la luz de la Formación en Competencias Ciudadanas, se alude al concepto de competencias el cual ha sido analizado a partir del tema sobre competitividad, Porter (2004), asociado, comúnmente, a las empresas y la producción; inicialmente fue aplicado en las universidades, en la formación superior, y pretendía formar profesionales que desarrollaran una tipología de conocimiento, habilidades y competencias (González y López 2004), para alcanzar ciertos estándares, pero finalmente lo que buscaba era que los estudiantes o profesionales usaran sus capacidades o conocimientos en la prácticas o desempeño de ciertas tareas o profesiones.

De allí que Dessler y Varela (2006), en los procesos de gestión humana se presenta el subproceso de Admisión de personas en el cual se definen los perfiles de los cargos que ha de desempeñar el candidato o aspirante al cargo, lo cual, que si bien es cierto los perfiles se han venido estableciendo con énfasis en los conceptos o formación cognitiva o habilidades Duras de los mismos, hoy la pregunta se deriva del propósito del presente ejercicio académico, es decir, analizar si la apuesta se orienta más a la búsqueda de colaboradores más íntegros, más sociales, más participativos, líderes y creativos o a colaboradores capacitados para el saber hacer, esto es, en esencia con habilidades Blandas que lo complemente, no solo como un colaborador productivo, eficaz y eficiente, sino como un ser humano adaptable a las condiciones cambiantes de la organización y su entorno.

Adicionalmente, se deberían considerar las habilidades estratégicas, aquellas relacionadas con el pensamiento estratégico, la resolución de problemas, planificación, toma de decisiones, análisis – deducción, y algunas más (Kerlinger, 2002). Todos estos son elementos que, al final, coadyuvan a las personas y a los equipos de trabajo a no desviarse de los lineamientos estratégicos planteados por la alta directiva de las organizaciones y dan mejores elementos para alcanzar metas planteadas. Se puede decir que son elementos que cualquier equipo de trabajo debe tener Leyva et al., (2018). Cabe destacar que si bien estas habilidades son muy importantes como se menciona, las mismas se potencian cuando las personas tienen desarrolladas las habilidades blandas que tienen que ver con la parte afectiva, social y emocional.

Ahora bien, con el fin de contextualizar el concepto objeto de estudio, la pertinencia del presente estudio es acudir a algunas teorías a partir de las cuales se logra una diferenciación, tanto de las llamadas habilidades Duras como Blandas. Es así como de acuerdo con Ortega (2016, citado por Ariza, 2021), las habilidades Duras (habilidades cognitivas) se refieren a la capacidad de una persona de interpretar, reflexionar, razonar, pensar de manera abstracta y asimilar ideas complejas, resolver problemas y generalizar de lo que se aprende. En el caso de la educación superior técnica y tecnológica, las habilidades Duras son eminentemente prácticas, afines a cada área del conocimiento. Complementariamente y como lo analiza Fuentes (2021), las habilidades Duras fueron y siguen siendo el interés de central de las instituciones de educación superior, pero de a poco se está prestando especial atención a las habilidades Blandas (no cognitivas) debido a que su importancia en el éxito profesional y la consecución de un empleo se ha puesto de manifiesto por parte de varios empresarios.

Por su parte, las habilidades Blandas, o Soft Skills, son las que se encuentran relacionadas con el comportamiento del individuo, la interacción con los demás y los patrones de personalidad; se refieren entonces a las capacidades aprendidas y utilizables para la adaptabilidad en diferentes entornos en los que se desarrolla el individuo, entre ellos el entorno académico, laboral, familiar (Cobo y Moravec, 2011). Entonces, las habilidades Blandas son aquellas que permiten poner en práctica valores que contribuyen a que los individuos se desarrollen adecuadamente en los distintos entornos (Davidson, 2016), diferenciándose entre ellos, e identificando características como empatía, buenos modales, capacidad de negociación, espíritu de colaboración, puntualidad y optimismo (Espinoza y Gallegos, 2020).

Por su parte Ortega (2016), las habilidades Blandas o no-cognitivas, se definen como las prácticas, actitudes y capacidades que tiene una persona para relacionarse e interactuar con el mundo. Estas permiten entre otros procesos, la comprensión de emociones, logro de objetivos, toma de decisiones y la capacidad de afrontar situaciones adversas; el autor resalta la interacción que se debe tener entre individuos. De la misma manera Ortega (2016), define las habilidades Blandas como capacidades adaptativas y comportamentales, que permiten a las personas interactuar en contextos socio - históricos y culturales, de tal forma que respondan a las necesidades y demandas de este; tienen un impacto en la vida de las personas, por lo tanto, se considera sumamente importante su desarrollo desde edades tempranas.

Las competencias Blandas en los últimos tiempos han adquirido gran relevancia, esto se reconoce por la necesidad de formar a las personas íntegramente y con un alto nivel de comunicación que se desenvuelvan de excelente manera en redes sociales y otras tecnologías dentro de un entorno de constante intercambio de datos, información y conocimiento. De allí que, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación “UNESCO” (2007), adquirir habilidades Blandas influye en el éxito laboral. Se destaca la necesidad de las organizaciones de contar con personal que, además de la formación académica, cuenten con habilidades sociales como paciencia, tolerancia y capacidad de adaptarse rápidamente a los cambios, y que sepan administrar el estrés y comunicarse.

No menos importante cuando se alude al concepto de habilidades Blandas estas deben contextualizarse y profundizarse bajo el concepto de inteligencia emocional, el cual para Santos (20017), se define como la habilidad que tienen los individuos para auto monitorizar sus sentimientos y emociones, para así discriminarlos y utilizar esa información de manera directa y personal, con el fin de predecir una respuesta conductual propia y sus acciones subsecuentes. Según Brackett et al. (2006), es la habilidad de procesar información sobre la percepción, la asimilación, la expresión, la regulación y el manejo de las emociones propias en la educación es relevante también, ya que no solo involucra el aprendizaje de conocimientos, sino también el dominio del entorno escolar, en el que se maneja tanto el rendimiento académico como las relaciones interpersonales (lo cual puede facilitar o no el trabajo colaborativo), el bienestar psicológico, la convivencia en las aulas (Hanushek, E. A. y Woessmann, L. 2008), entre otros.

Desde lo pedagógico, se alude a una pedagogía para la formación del SER y para el SER, esto es iniciar por definir desde una dimensión del ser, la manera de entender la pedagogía. Esta se comprende como “*la fascinación por el crecimiento del otro*” (Torrado, 1999, p.29). Lo cual implica que es el individuo el centro y el eje en el proceso de formación. El papel activo se vuelve el elemento posibilitador de la autorrealización y el cumplimiento de los sueños de cada sujeto y esto solo es posible gracias a una relación social afectiva. Al modo de ver de Torrado (1999), es ello lo que hace que se traspase los límites de la pedagogía tradicional imperante en la educación contemporánea, donde el docente asume un rol de poder asimétrico y donde el estudiante se encarga de recibir unos contenidos. Esta pedagogía que también es caracterizada por el control, donde cada elemento de la formación es objeto de manipulación de todos los factores inmersos en el proceso enseñanza – aprendizaje debe ser cuestionada debido a que hay nuevas realidades.

Metodología

Para efectos metodológicos se llevó a cabo la investigación documental cualitativa de tipo panorámica que, para Fernández & Batista (2012), obedece al paradigma o enfoque cualitativo, que parte caracterizar comportamientos, percepciones y actitudes, las cuales fueron abordadas en la mayoría de los estudios analizados. Desde lo documental (Hernández y Fernández, 1991), corresponde a una fuente externa de tipo secundaria, esto es, estudios ya realizados que permitieron una descripción exploratoria del tema bajo estudio, con énfasis en la descripción, interpretación y comprensión de fenómenos de la realidad social que tiene contenido cultural, relacional y comunicativo.

Por su parte Ayala (2008), manifiesta que la investigación documental cualitativa, consiste en explorar las publicaciones que se han realizado sobre un tema o área con el fin de reconocer las maneras en que se ha abordado científicamente, el estado de desarrollo en el que se encuentran y las tendencias que se presentan en su estudio; las fuentes que se utilizaron fueron documentales y el análisis realizado de naturaleza semiótica y hermenéutica. En este sentido, la intención de esta investigación es la de revisar los estudios abordados sobre las habilidades Blandas en el contexto tanto educativo como organizacional. Así mismo, los principales periodos de publicación y el contexto en el cual se publicaron, bien de orden empresarial o de contenido académico, igual combinados.

Metodológicamente, el proceso se inició con la identificación de las palabras clave al redor de los conceptos de gestión humana, competencias, habilidades Blandas y Duras, perfil profesional, entre otras, enfatizando en artículos provistos en Scopus como herramienta de alta confiabilidad y actualidad de orden científico; en síntesis, se trató de parametrizar la búsqueda sobre competencias Blandas, habilidades sociales, interpersonal skills y soft skills, tanto en el lenguaje español como anglosajón, con los resultados que a continuación se expondrán.

Para cumplir con el propósito general del estudio, se abordaron 38 investigaciones entre artículos científicos, de revisión y de reflexión, algunas tesis doctorales de alto contenido sobre gestión humana y formación por competencias ciudadanas, de las cuales hacen parte integral las habilidades bajo estudio, tanto Duras como Blandas. Posteriormente se logró construir una base de datos que permitió la organización y clasificación de los orígenes o fuentes secundarias identificadas.

Paso seguido, se llevó a cabo un exhaustivo y pormenorizado análisis de los contenidos en los diversos estudios, en los cuales se logró determinar la existencia de una clara tendencia en el abordaje de esta temática, con especial énfasis en los estudios de enfoque cualitativo mediante el uso de técnicas proyectivas, caso la aplicación de la técnica entrevista semiestructurada y grupo focal. De allí se logró concretar un conjunto de conclusiones que, a la vez, infieren sobre la investigación central del tema.

Desarrollo

Inicialmente se presentan algunas generalidades que permite al lector contextualizarse sobre el tema en cuanto al perfil básico de los estudios abordados, como se presenta a continuación. En la revisión de la literatura científica realizada acerca de las habilidades blandas en el contexto universitario y laboral, se encontraron algunas tendencias en cuanto al idioma en el que más se publica, los años de publicación, la metodología de los estudios, el contexto al que más se dirigen los estudios, las diferentes clasificaciones de este tipo de habilidades, entre otras, que se abordarán a continuación:

- Idioma de publicación

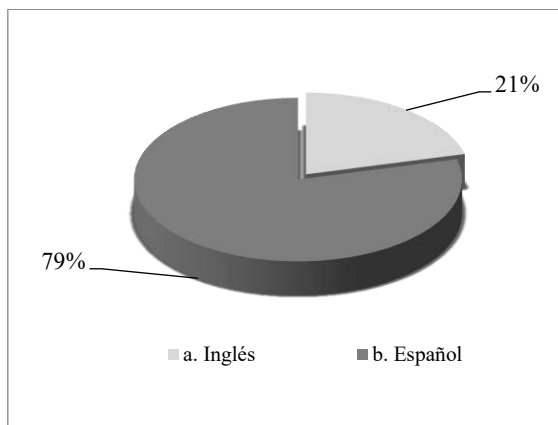


Figura 1

Clasificación de estudios a partir de su idioma de publicación

Como se aprecia en la figura 1, con una moda (valor o mayor frecuencia absoluta), el 79 % de las investigaciones rastreadas obedecen a producción y publicaciones en lengua española, de las cuales, en su orden se encuentran Centro América, con una mayor participación en los países de Ecuador y México; en el contexto suramericano, priman las publicaciones realizadas en Colombia, Argentina y algunos en Chile y Paraguay. No menos importante en el lenguaje anglosajón, desarrollados especialmente en Estados Unidos y en el Continente Asiático (1) y otro africano (1) y cuatro europeos.

- Por año de publicación

Si bien en la búsqueda se rastrearon estudios sobre el tema, en especial en el área de gestión humana, de finales de los años 90's e inicios del nuevo milenio, año 2000, primaron los hallados entre los años 2016 a 2022, esto es, con una Moda del 68 % las fuentes de los estudios documentales obedecen a producciones y publicaciones recientes, e incluso, se enfatiza en algunos de ellos producidos previa, durante y después de la Pandemia originada en el Covid-19.

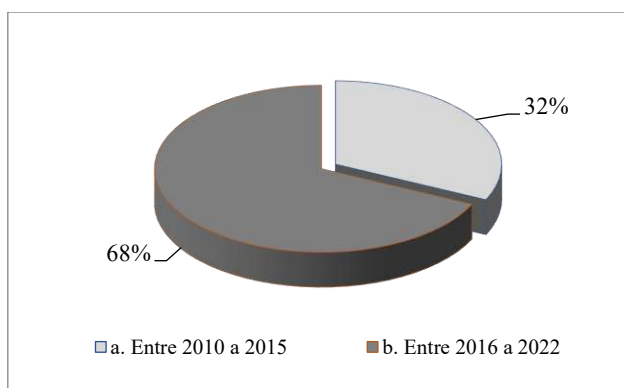


Figura 2

Clasificación de estudios a partir del año de publicación

No menos importante también fue posible contar con excelentes publicaciones que datan entre los años 2010 y 2015.

- Por metodología utilizada

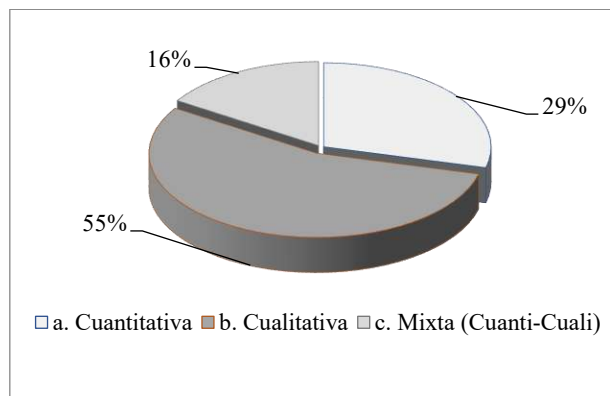


Figura 3

Clasificación de estudios a partir del paradigma investigativo

Como se aprecia en la figura 3, prima la Moda del 55 % que obedece a estudios bajo el enfoque cualitativo, esto es, según Hernández y Fernández (1991), desde lo epistemológico, en su componente cualitativo, enfatiza en la necesidad de interesarse por el ser humano, su individualidad, con el fin de conocer sus apreciaciones, concepciones, en fin, su mundo de vida, apartándose de patrones teóricos estereotipados. Así, desde lo cualitativo, al incorporar fenómenos sociales, se apropia de lo inductivo, es decir, la investigadora observa al sujeto (directivas, colaboradores, estudiantes, docentes y contexto de forma holística, la interacción con él es natural durante la participación de sus actores (Fernández y Batista, 2012 a). Por su naturaleza y enfoque, en su mayoría dichos estudios se realizaron bajo la técnica de entrevista semiestructurada o grupos focales bajo el instrumento de cuestionario o guiones de constructos abiertos.

No menos importante, en segundo lugar, con una participación del 29% se presentaron artículos e investigaciones de enfoque cuantitativo que, según (Fernández y Batista, 2012 b), son de construcción probabilística a partir de la formulación de variables e hipótesis para validación esto es, contrariamente a los de corte cualitativo, estos pretenden lograr mediciones mediante diseños experimentales, cuasi-experimentales, entre otros.

Por último, con una menor participación del restante 16, se presentaron los de paradigma Mixto o combinado que, para (Fernández y Batista, 2012 c), representan una fusión de los anteriores, esto es, acuden tanto a lo cualitativo mediante técnicas proyectivas como cuantitativos donde prima la técnica de encuesta.

- Según su contexto

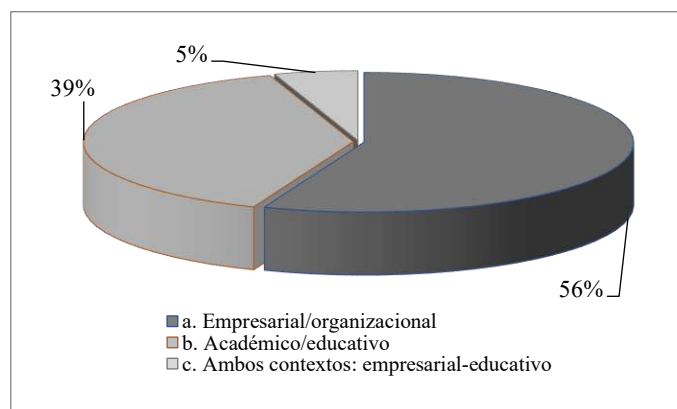


Figura 4

Clasificación de estudios a partir del contexto investigativo

Con una Moda equivalente al 56 %, algo más de la mitad de los estudios rastreados, se encontraron aquellos de categoría o línea de estudio organizacional, esto es, en su mayoría aplicados mediante trabajo de campo interno con directivos y colaboradores de diversas empresas, en especial pertenecientes al sector privado; al igual en algunos de ellos participación de clientes y usuarios de las mismas organizaciones, en su mayoría orientados a determinar las percepciones de los mismos respecto a la calidad del servicio recibido por los colaboradores de estas, tanto por parte del personal del área comercial como por otras de apoyo, de ellas, logística, contabilidad, producción. Vale la pena destacar que la mayoría de los estudios hallados en el contexto académico, fueron realizados tanto por estudiantes como docentes de altas competencias investigativas, al igual, algunos de ellos aplicados al sector empresarial peor con alto contenido académico, e igualmente bajo el paradigma cualitativo como ya se manifestó.

- Según su clasificación y naturaleza

Para autores como Musicco (2018); Anon (2011); Bernhaupt (2010); Davidson (2016); Espinoza (2020); Marrero et al., (2018); Rodríguez (2020); Zapata (2017), entre otros, enfatizan en una combinación de características que definen las competencias Blandas o no cognitivas que se fusionan para perfilar de la mejor manera dichas competencias, en especial factores diferenciales como Habilidad en comunicaciones, Habilidades de gestión o estratégicas, de Autogestión, Liderazgo, entre otras, ostenta de excelentes habilidades Blandas.

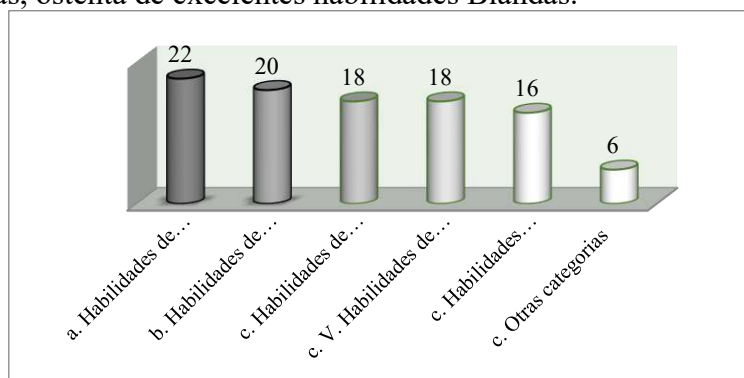


Figura 5

Clasificación a partir de las Habilidades Blandas Soft Skills

Esto es como se aprecia en la figura 5, lo que se pretende es lograr un alineamiento de los postulados de la organización con su estrategia de largo plazo. En este sentido, el Alineamiento Organizacional tiene una relación directa con el concepto de Cultura Organizacional (CO). Para abordar el concepto de liderazgo se hace necesario enmarcarlo dentro del concepto de cultura organizacional, como el conjunto de valores, tradiciones, creencias, hábitos, normas, actitudes y conductas que le dan identidad, personalidad, sentido y destino a una organización (Varela y Ricardo, 2006).



Figura 6

Alineamiento Organizacional: a partir de Habilidades

En la figura anterior se comparte el centro la estrategia empresarial, donde, según Porter (1985), el proceso estratégico se centra básicamente en la definición de la estrategia de la empresa haciendo los contrapesos (trade-off) que originan dicha posición y formular los planes de acción propios de acuerdo con su cadena de valor. Por consiguiente, no sólo es considerar en forma aislada la posición estratégica de la organización sin antes considerar las competencias de su cliente interno y el clima organizacional que rodea la compañía, con el fin de centrarse en su core business (siendo esto la principal actividad desarrollada por una empresa para generar ganancias) o su actividad principal que le genera dichas ventajas (Lechuga, 2012).

No obstante, un buen diseño de estrategia empresarial, la revisión de los procesos internos a través de la cadena de valor o actividad, se constituyen en punto de partida para los ajustes o direccionamiento de alguna área o áreas de la organización, bien sea en sus actuales modelos de liderazgo, sus procesos de comunicación en cuanto a su nivel de asertividad, y no menos importante, la capacidad del cliente interno de alinearse con los objetivos, la misión y visión de su organización, esto es, la capacidad de generar sinergias internas que, en última instancia, definen el Clima Organizacional (CO) y la forma cómo este impacta la estructura de la misma (Lambin, 2003).

De estos niveles de productividad como la fusión de la eficiencia y la eficacia medidas en términos del Justo a Tiempo o Just in Time (J.I.T), por su significado al idioma inglés, y del logro de los objetivos, se desprende el concepto de empoderamiento del cliente interno, no en su expresión básica de autonomía en el trabajo, sino de la capacidad medida en las competencias laborales de cada empleado para tomar decisiones acertadas basadas en la confianza de sus superiores, es decir, el liderazgo para generar confianza está directamente relacionado con el estilo gerencial y, por consiguiente, con la capacidad de generar un clima organizacional direccionado en procesos de formación y motivación, propios competencias tanto duras como blandas.

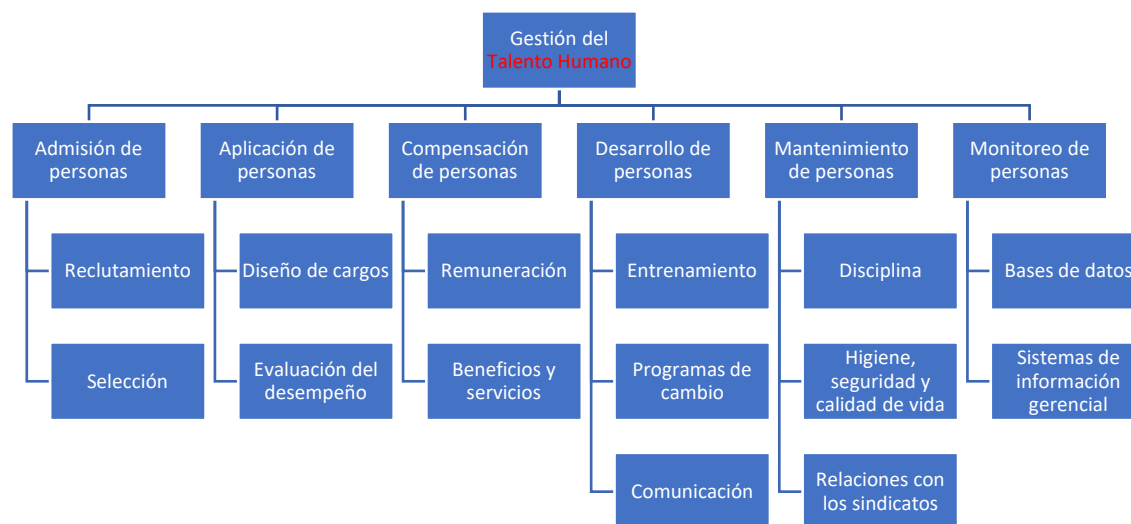


Figura 7

Macroproceso de gestión humana

Nota: Chiavenato, I. (2007).

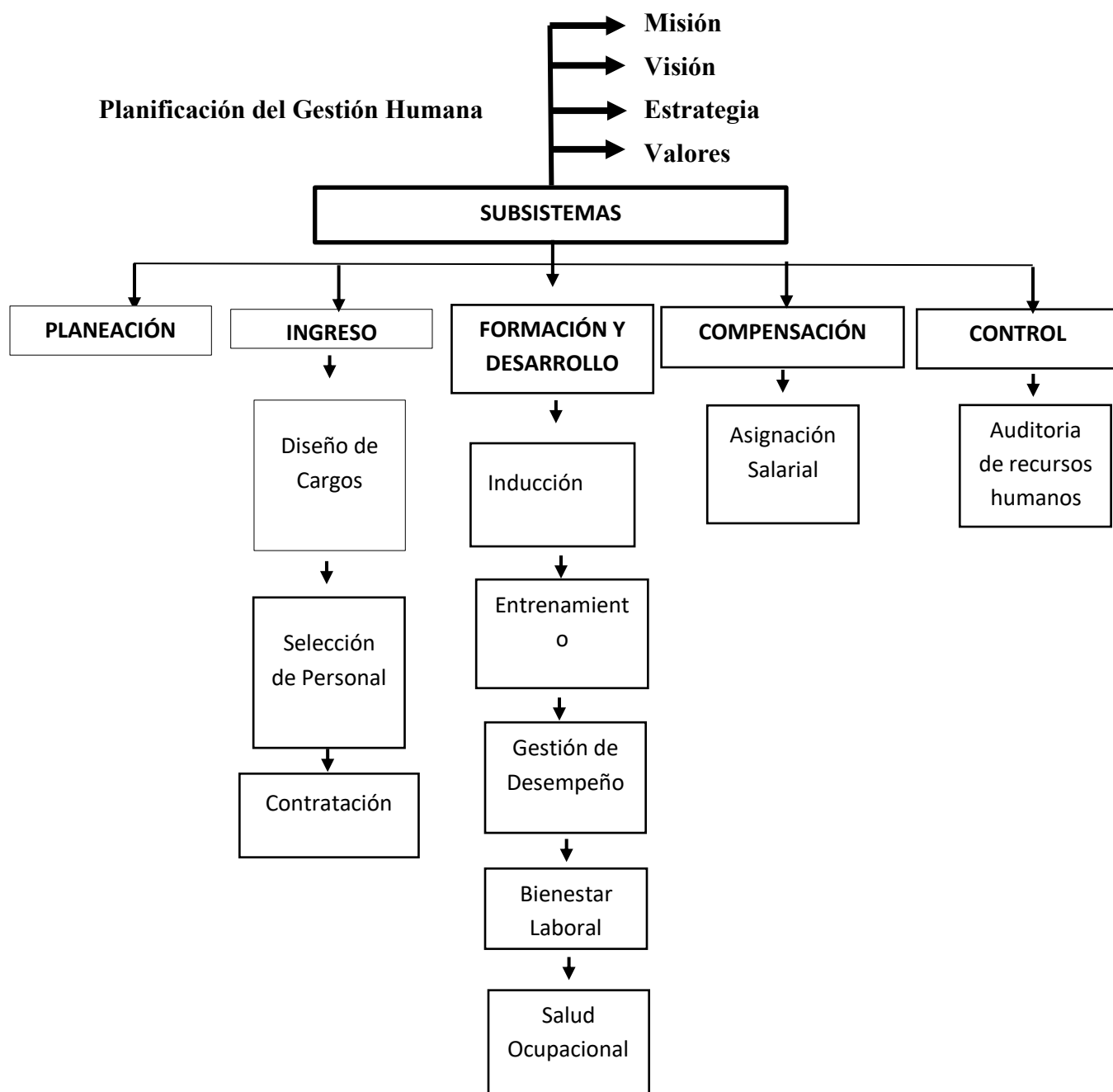


Figura 8

Mapa de proceso de gestión humana

Nota: Chiavenato, I. (2007)

Según los autores Solís et al., (2019), definen la competencia como el conjunto de capacidades de concepción y de acción que han de adquirir las personas formadas para poder tratar de manera adecuada las situaciones que ellas mismas han de resolver en su profesión. Las competencias reflejan las habilidades para tomar decisiones oportunas en la actuación profesional.

Como dice García (2009), la competencia se refiere a las funciones, tareas y roles de un profesional -incumbencia- para desarrollar adecuada e idóneamente su puesto de trabajo -suficiencia- que son resultado y objeto de un proceso de capacitación y cualificación. De la fusión de los conceptos anteriores, tanto la academia como las organizaciones le vienen apostando a un enfoque estratégico como un imperativo empresarial, sin embargo, no es algo que todas las áreas de la organización se alinean con dicha filosofía. Esto es, pensar estratégicamente requiere identificar un estado final deseado, teniendo en cuenta todos los efectos (positivos y negativos) que puedan afectar a la

consecución de ese estado final y definir estrategias (planes generales para aprovechar las fortalezas y oportunidades, o para superar las debilidades y amenazas) con el objetivo de lograr resultados que involucren todas las áreas de la organización (Kaplan & Norton, 2000).

La siguiente tabla 1 resume las diferentes competencias y su caracterización:

Tabla 1
Competencias

COMPETENCIA TECNICA	COMPETENCIA METODOLÓGICA	COMPETENCIA SOCIAL	COMPETENCIA PARTICIPATIVA
-Continuidad- Conocimientos destrezas, actitudes	-Flexibilidad- Procedimientos	-Sociabilidad- Forma de comportamiento	-Participación- Forma de organización
<ul style="list-style-type: none"> • Trasciende los límites de la profesión • Relacionada con la profesión • Amplia la profesión • Relacionada con la empresa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimiento de trabajo variable • Solución adaptada a la situación • Resolución de problemas • Pensamiento, trabajo, planificación y control. 	<ul style="list-style-type: none"> • Individualidades • Disposición de trabajo • Capacidad de adaptación • Capacidad de intervención • Interpersonales • Disposición a la cooperación • Honradez • Rectitud. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de coordinación • Capacidad de organización • Capacidad de relación • Capacidad de convicción • Capacidad de decisión.

Nota. Rodríguez, (2020)

De la clasificación de competencias del cliente interno, como se aprecia en la tabla anterior, el éxito del proceso de planeación estratégica depende, en gran medida, de las políticas establecidas en el marco proceso de gestión humana, toda vez que allí se diseñan los perfiles de los futuros colaboradores que han de participar en forma activa en el cumplimiento de los objetos de la organización y cuyas competencias y habilidades Blandas hoy priman el en el escenario empresarial y en su contexto universal. Esto es, como lo plantea Chiavenato (2004):

La gestión de talento humano se puede definir como la capacidad que tienen las empresas para atraer, motivar, fidelizar y desarrollar a los profesionales más competentes, más capaces, más comprometidos, sobre todo de su capacidad para convertir el talento humano individual, a través de un proyecto ilusionante en talento organizativo (p.67)

Según el experto, igualmente llamada gestión del talento humano, se convierte hoy en el activo estratégico clave de cualquier organización, esto es, un proceso planificado estratégicamente en cualquier organización, no importando su tamaño, sector o actividad, por ser un modelo de dirección que le permite a los altos directivos contar con el personal idóneo capaz de prever y hacer frente a los cambios internos y externos desarrollando estrategias coherentes para enfrentar un futuro incierto (Katz y Kahn (1999)).

Inmerso en el direccionamiento estratégico debe prevalecer una adecuada asertividad comunicacional, es decir, sobre la importancia sine qua non que tiene la comunicación asertiva como requisito no negociable del liderazgo y el alineamiento estratégico, toda vez que dichos procesos comunicacionales son inevitable porque aun en su ausencia, se comunica algo. Esto es, mediante una comunicación asertiva medida como la capacidad de multiplicar los mensajes persuasivos internos en cada área de la organización, se pretende que la interacción de sus actores o grupos de interés (*stakeholders*), en los que participan clientes, proveedores, aliados y la misma comunidad cuando se quiere impactarla bajo una política de Responsabilidad Social Empresarial (RSE) propia del Buen Gobierno, contribuyan directa o indirectamente en el cumplimiento misional de la organización.

Retomando el concepto de planificación o direccionamiento estratégico, a partir de las capacidades de liderazgo, comunicación y un alineamiento organizacional generador de sinergias internas, es pertinente avizorar las organizaciones, como lo plantea Stanton (1984), están definidas como agrupaciones humanas, obligadas a tomar decisiones de cuyo éxito dependerá la conducción adecuada de las mismas, esto es, los líderes deben estar conscientes que las decisiones en sí mismas son producto de un proceso de reflexión cuidadoso y planificado que involucra, no solo procesos, sino a los equipos de colaboradores que están inmersos en dichas decisiones y por lo tanto las decisiones asumidas en todo el proceso de planificación, consiste en estudiar el pasado para decidir en el presente, qué hacer en el futuro, cómo hacerlo, cuándo hacerlo y quién lo hará para generar esa sinergia¹ deseada por toda organización.

En tal sentido, el concepto de habilidades blandas es equiparable al concepto de habilidades para la vida propuesto por la World Health Organization, Division of Mental Health (1994, citado por Montejo, 2019) quien las define como un conjunto de habilidades de carácter socioafectivo necesarias para la interacción con otros y que permiten hacer frente a exigencias y situaciones desafiantes cotidianas, es decir, que estas le permiten a la persona tomar decisiones, resolver problemas, pensar de manera crítica y creativa, comunicarse de manera efectiva, reconocer las emociones de otros y construir relaciones saludables a nivel físico y emocional (Montejo, 2019).

Por último, misma clasificación como otras, autores como Mangrulkar Et al. (2001), enfatizan en habilidades Blandas como confianza interpersonal; Yáñez (2008), en cooperación; Argyle (2013) acerca de empatía y pensamiento crítico; Chaves (2016) enfatiza en toma de decisiones; (Mosquera Et al. 2006) sobre la autoevaluación.

- Según su naturaleza de habilidades Duras

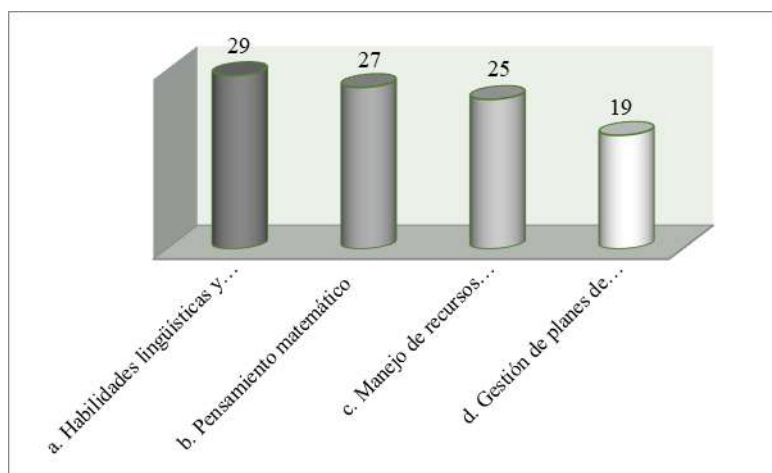


Figura 9

Clasificaciones de las Habilidades Duras o Técnicas (Hard Skills)

Como se logró apreciar en la tabla 1 sobre la clasificación de las competencias y habilidades generales, las columnas 1 y 2, obedecen, en su orden a las llamadas competencias o habilidades Duras, esto es, aquellos que se manifiestan en las ciudades del individuo, para el caso los colaboradores de toda organización, en competencias de tipo técnico o cognitivas, caso las lingüísticas y de expresión oral, las de pensamiento matemático, gestión de recursos tecnológicos y gestión de proyectos, con énfasis en las competencias metodológicas o de gestión, que para Díaz (2014), aunque algunas escuelas no se fían demasiado de la introducción de las Tecnologías de Información y Comunicación

¹ En gerencia estratégica, se define la sinergia como el conjunto de fuerzas internas que permiten que la combinación de dos o más factores produce un efecto conjunto superior a la suma de sus efectos aisladamente considerados. Es decir, según Vaccarezza (2011), es necesaria para el logro de los niveles de competitividad que aluden a “La revolución de la dirección de empresas”.

(TIC's) en sus prácticas de enseñanza, la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje es extremadamente valioso.

A modo de discusión de los resultados obtenidos de los treinta y ocho estudios revisados, permitieron identificar que en diferentes partes del mundo se han adelantado investigaciones sobre las habilidades blandas, principalmente publicadas en el idioma español (32 de ellos), sobre los cuales se enfatiza en el presente ensayo. No obstante, se ha venido homologado el término, se presenta un consenso frente a su denominación (Heckman y Kautz 2012), a la vez, se presentan diversas clasificaciones, siempre con énfasis en las actitudes, comportamiento basado en liderazgo y la comunicación asertiva. A continuación, se abordarán algunos de los estudios más relevantes que se encontraron en la revisión realizada, los cuales se organizaron por ubicación geográfica:

A nivel internacional, a través de la búsqueda o rastreo se logra determinar que si bien es cierto existe una amplia producción de artículos en lenguaje anglosajón, se dio mayor énfasis a los estudios en el contexto latinoamericano, pero vale destacar los estudios y poblaciones realizados por Heckman y Kautz (2012), *Hard Evidence on Soft Skills* (evidencia contundente sobre las habilidades blandas), en el que se señala que estas habilidades se denominan en la literatura académica con diversos nombres: habilidades sociales, rasgos de personalidad, habilidades no cognitivas, capacidades nocognitivas, carácter y habilidades socioemocionales.

Así mismo, la publicación realizada por Zhang (2012), denominado *Peer Assessment of Soft Skills and Hard Skills* (Evaluación por pares de habilidades blandas y habilidades duras), en la que se valoró la efectividad de la evaluación de proyectos grupales por pares para adquirir habilidades blandas en la formación de ingenieros. De allí que fue muy general la orientación que se viene dando al concepto de habilidades blandas, tanto desde la academia como desde las organizaciones, en la medida en que enfatizan y fusiona tanto habilidades duras como blandas dentro del mismo contexto educativo.

En el contexto latinoamericano, se presenta una recopilación de los trabajos de investigación más significativos que se han podido encontrar mediante rastreo en fuentes bibliográficas, bases de datos y repositorios digitales tales como: Dialnet, Redalyc, Scopus, Scielo, entre otras, con relación a estudios referentes a habilidades blandas, la influencia de estas en el desarrollo laboral y profesional de los individuos y como se desarrollan dichas habilidades durante la formación de los estudiantes en instituciones de educación superior.

El rastreo de antecedentes investigativos se planteará en tres categorías distintas, entre ellos: Determinación de habilidades blandas y su importancia; La influencia de dichas habilidades en el desarrollo profesional; y, las estrategias utilizadas para desarrollar habilidades blandas en distintos entornos. Se contemplan estos ejes o aristas ya que son los que se alinean con los objetivos de la investigación, en definitiva, conjugando la información obtenida de cada categoría planteada se podrá determinar valiosa información para el cumplimiento del presente trabajo.

Inicialmente, siendo la educación superior la que tiene el reto de preparar a los estudiantes para su inserción laboral, Vera (2017), en su investigación “*Infusión de habilidades Blandas en el currículo de la educación superior: clave para el desarrollo de capital humano avanzado*” indica que los empleadores buscan profesionales que demuestren habilidades blandas. La metodología de este estudio consistió en el análisis documental, confrontada con los puntos de vista del autor donde se visualiza la importancia de las habilidades blandas dentro del currículo para poder implementar estrategias metodológicas y evaluativas que ayudarán en la formación integral de los estudiantes, ya que promover el desarrollo de habilidades blandas en la educación superior prepara al estudiante a una inserción exitosa en el mundo laboral, por consiguiente, las IES deben ajustar sus currículos de acuerdo a la demanda de las empresas.

El autor recoge la valoración que da la industria a las habilidades blandas, y presenta un ranking donde la honestidad/integridad y la comunicación efectiva sobresalen, seguidas del pensamiento crítico y trabajo en equipo, e indican que las habilidades técnicas están en segundo plano,

de esta manera concluye que éstas incrementan la productividad y la competitividad entre mercados, desarrolla la fuerza de trabajo calificado y prepara para adaptarse al cambio logrando crear un ambiente propicio para la innovación, reduciendo la brecha entre la academia y el sector productivo.

Con la literatura analizada dentro de las propuestas curriculares se presentan siete habilidades blandas: comunicación efectiva, pensamiento crítico, resolución de problemas, trabajo en equipo, aprendizaje permanente, emprendimiento y liderazgo, las cuales pueden infundirse en el currículo universitario desde un enfoque directo, un meta curricular y un mixto; considerando la realidad contextual, el autor propone un enfoque holístico para que los estudiantes adquieran éstas HB desde el currículo formal y del currículo oculto. Este estudio recalca la importancia de las habilidades blandas en el mundo laboral, por ende, es la academia la encargada de incluir en su proceso formativo actividades para potenciar el desarrollo de las mismas. Sin embargo, con la propuesta planteada en la presente tesis, se determina que es en las prácticas pre-profesionales donde se puede incluir una parte de estas estrategias.

Por su parte, Montejo (2019), en su trabajo “El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios”, trata sobre cómo afecta el ABP en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes del primer ciclo. Para este propósito se realizó una investigación de tipo aplicado, empleando el método experimental (diseño cuasi - experimental), dado que se manipulará la variable independiente ABP para que produzca un efecto sobre la variable dependiente (Inteligencia Emocional), la cuál será medida.

Se tomó una muestra de 48 estudiantes distribuidos en dos grupos. Para la recolección de datos se empleó el test de Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (I-CE) como prueba de entrada (pretest), aplicándose la metodología del ABP durante 16 sesiones de aprendizaje al grupo experimental, mientras que para el grupo de control se utilizaron metodologías de aprendizaje tradicionales, para luego efectuarse las mediciones con el mismo test de Bar-On como prueba de salida (postest) para ambos grupos.

Los resultados mostraron que hubo influencia significativa del ABP en el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes objeto del estudio. Como se explicó en acápites anteriores, las habilidades blandas están íntimamente relacionadas con las inteligencias múltiples, principalmente la emocional y social. De la misma forma, se ha identificado la importancia de estas habilidades en el entorno laboral, por lo tanto, el uso de estrategias como el ABP, basadas en ejemplos reales, potencian el desarrollo de las mismas.

Un estudio realizado en Quito por parte de los autores Espinoza y Gallegos (2020), denominado “Habilidades blandas en la educación y la empresa: Mapeo Sistemático”, plantea que la buena actitud, el pensamiento crítico, las habilidades comunicacionales, el manejo del tiempo, son parte de las habilidades blandas que permiten a un individuo interactuar con sus pares dentro del ambiente laboral, y desenvolverse en la sociedad. El objetivo del estudio es proporcionar una revisión de estos aspectos, necesarios tanto a nivel educativo como empresarial. Se muestra así que, aunque se están implementando sistemas, acciones y formas para incluir de manera adecuada el desarrollo y potenciación de las habilidades blandas, las empresas buscan personas dinámicas, con adaptabilidad, empoderamiento y con capacidad de reaccionar favorablemente a las adversidades.

Luego de realizar el mapeo se analizaron los resultados, concluyendo, principalmente, que las habilidades blandas no solo son importantes en el ámbito educativo, sino también en el laboral, siendo en esta última un apoyo para mejorar la empleabilidad. De la misma forma, nótese que la práctica pre-profesional constituye una primera aproximación del estudiante al entorno laboral, y las habilidades blandas potenciarán no solo su desempeño en este contexto, sino en su futuro ambiente laboral.

Planteando la importancia de habilidades blandas en estudiantes, se cita lo investigado por Hernández y Neri (2020), en su trabajo “Las habilidades blandas en estudiantes de ingeniería de tres instituciones públicas de educación superior”. En este trabajo, el objetivo es analizar la percepción

que tienen los estudiantes de ingeniería en relación con la adquisición de habilidades blandas obtenidas en el transcurso de sus carreras. Los datos se obtienen por medio de la construcción de un cuestionario con escala tipo Likert, la muestra fue de 3560 jóvenes de tres universidades públicas de Ciudad de México y una en el País Vasco, España.

Como parte de los resultados, los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de Bilbao, en el País Vasco, obtuvieron las mayores puntuaciones en relación con las habilidades blandas, le siguieron las universidades mexicanas. Además, se halló que tanto en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) como en el Tecnológico Nacional de México (TecNM) se deben reforzar los saberes relacionados con este tipo de habilidades.

Abordando el campo de la formación en habilidades Blandas y sus concepciones, en el trabajo realizado por Fuentes et al. (2021), se plantea establecer cuáles son las habilidades blandas determinantes en un grupo de estudiantes de los últimos años en las escuelas de dos distintas ciudades de Colombia. La investigación se plantea mediante un enfoque cuantitativo de corte transversal y alcance descriptivo, aplicado a una muestra por conveniencia de 50 estudiantes, distribuidos homogéneamente en dos programas académicos (Psicología y Administración en Salud Ocupacional) de las sedes Bogotá Sur y Zipaquirá respectivamente.

Luego se plantea una caracterización y el análisis de conductas a los estudiantes. La determinación de habilidades blandas (escucha, habilidad para plantear preguntas, presentación, autoconfianza e influencia) se realiza a través de dos ejercicios interactivos: en primera instancia se determina un juego de roles que coloca al sujeto de estudio bajo presión; en una segunda parte se plantea una entrevista individual por competencias, en la cual se aplica un cuestionario de 10 preguntas.

A continuación, se analizan los resultados, haciendo uso de estadística descriptiva, concluyendo, principalmente, que las habilidades Blandas son fundamentales para asegurar una buena empleabilidad futura por parte de los estudiantes de las carreras analizadas. Nótese que, debido a la correlación de la academia con el entorno laboral planteada en la presente tesis doctoral, el desarrollo de habilidades blandas no solo mejora el desempeño del estudiante durante sus prácticas pre-profesionales, sino que le permitirá mejorar su empleabilidad en el área del conocimiento que le compete.

Por último, De la Ossa (2022), en su investigación sobre Habilidades Blandas y Ciencia, enfatiza en que estas se han homologado como habilidades socioemocionales o habilidades para la vida, se describen como imprescindibles para un desarrollo integral del conocimiento y la educación. De allí que las habilidades blandas se pueden agrupar en tres categorías: habilidades interpersonales, habilidades cognitivas, y habilidades para el control emocional. Estas tres categorías no trabajan de forma independiente, sino que generalmente se interrelacionan.

En su análisis, alude sobre la importancia para el desarrollo de la vida profesional y laboral. Se destacan como importantes, entre otras: comunicación asertiva, capacidad de negociación, confianza, cooperación, empatía, toma de decisiones, pensamiento crítico, autoevaluación, análisis y comprensión de consecuencias, y manejo de la ira, la tristeza y la frustración. De allí que se haga, desde el presente análisis, una aproximación de una pedagogía, caracterizada por el tacto, el contacto, por la relación; donde lo central, desde Manen (1999), es “la fascinación por el crecimiento del otro” p.29. Esto es, se piensa una formación del ser desde una mirada de la ética del cuidado, como aquella que permite que un sujeto pueda construir y construirse con el otro. Una formación del ser implicaría entonces el reconocimiento en ese educando de la importancia del cuidado de sí, el cuidado del otro y el cuidado de lo que es de todos como lo plantea De la Cuesta (2007).

Tabla 2
Resumen, formación en habilidades blandas y sus concepciones

Estudio	Principales Conclusiones
Evaluación de las habilidades blandas en la educación superior	Las habilidades blandas son fundamentales para asegurar una buena empleabilidad futura por parte de los estudiantes de las carreras analizadas.
Habilidades blandas en la educación y la empresa: Mapeo Sistemático	Las habilidades blandas no solo son importantes en el ámbito educativo, sino también en el laboral, siendo en esta última un apoyo para mejorar la empleabilidad.
Las habilidades blandas en estudiantes de ingeniería de tres instituciones públicas de educación superior	Las instituciones de educación tienen que trabajar en la implementación de talleres que refuercen las habilidades blandas, así como mantener el acercamiento con el sector empresarial que continúe impulsando las estancias, ya que estas coadyuvan al fortalecimiento de las competencias.
El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios	Los resultados mostraron que hubo influencia significativa del ABP en el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes objeto del estudio.
Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: clave para el desarrollo de capital humano avanzado	Dentro de las propuestas curriculares se presentan siete habilidades blandas: comunicación efectiva, pensamiento crítico, resolución de problemas, trabajo en equipo, aprendizaje permanente, emprendimiento y liderazgo, las cuales pueden infundirse en el currículo universitario desde un enfoque directo, un metacurricular y un mixto; considerando la realidad contextual, el autor propone un enfoque holístico.

Nota. Información obtenida de (Fuentes et al., 2021).

Ahora, en lo correspondiente a la influencia de las habilidades blandas en el desarrollo profesional, Marrero et al., (2018), en su investigación denotada Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario, enfatizan en cómo el estudiante al egresar de la educación superior e integrarse al ámbito laboral se enfrenta a un cargo empresarial que exige un determinado conocimiento técnico o competencias profesionales que le permitan desempeñar de forma óptima su trabajo. Es decir, se trata de las competencias duras o Hard Skills.

Para el desarrollo integral de una persona no basta solo con el conocimiento que pueda aprender, además de ello, es necesario un complemento de habilidades que le permitan comunicarse, tener autocontrol, confianza en sí mismo, se trata de las llamadas habilidades blandas o Soft Skills. En la actualidad, los empleadores demandan de profesionales competentes tanto en habilidades duras como blandas, es decir, que combinen el saber hacer con el saber ser y saber convivir.

Según Vallejos (2019), en su investigación sobre “Habilidades blandas y su influencia en el desempeño del personal post venta interamericana norte SAC filial Chiclayo”, pretende identificar si el desempeño laboral está influenciado por las habilidades blandas; pues los empleadores buscan reclutar personal que ofrezca tanto habilidades duras como habilidades blandas, ya que no solo necesitan que se solucione problemas técnicos, sino que enfrenten otros tipos de problemas de forma adaptativa.

La investigación justifica la necesidad de dar el valor correspondiente a las habilidades blandas que las empresas buscan para diferenciarse de otras para que sean más competitivas, el enfoque de la misma es cuantitativo, de nivel explicativo cuyo diseño no experimental es de tipo transversal, teniendo en cuenta dos variables, habilidades blandas (habilidades sociales, empatía, conciencia de uno mismo, autorregulación y motivación) y desempeño laboral (orientación a resultados, calidad, relaciones interpersonales, iniciativa, trabajo en equipo y organización).

Según el análisis de la variable de habilidades blandas, la dimensión de autorregulación es uno de los campos más relevantes para la muestra, seguido del conocimiento de uno mismo, empatía, motivación y las habilidades sociales, pero solo las habilidades sociales (liderazgo, influencia, posibilidad del cambio, resolución de problemas, trabajo en equipo, comunicación adecuada) demostraron su influencia en el desempeño laboral del personal.

En el trabajo de investigación de Guzmán et al. (2019), sobre “Las competencias científicas a partir de la gestión del conocimiento en instituciones de educación superior”, se realiza un análisis de cómo las habilidades Blandas obtenidas en el proceso de formación en las instituciones de educación superior, se constituyen en el principal insumo para mejorar el desempeño laboral, tomando en cuenta siete habilidades blandas relevantes (adaptación, trabajo en equipo, liderazgo, toma de decisiones y manejo de conflictos, comunicación efectiva, autogestión y autorregulación), las cuales ayudan a conocer a las personas en el trabajo y mejoran el desempeño laboral.

Este estudio aplicó el método de investigación de tipo descriptivo en el cual se concluyó que las habilidades blandas son importantes en todas las organizaciones, ya que mejoran el desempeño laboral y el éxito profesional; para las organizaciones la influencia de las habilidades blandas es fundamental en su personal, ya que aumenta la productividad y permiten lograr los objetivos planteados.

En el estudio realizado por Mina (2020), sobre habilidades blandas y su importancia de aplicación en el entorno laboral: perspectiva de alumnos de una universidad privada en Ecuador, se busca determinar la importancia de las mismas, ya que estas influyen en el campo personal y laboral, por tanto es imprescindible que las instituciones de educación superior preparen a los estudiantes con habilidades técnica y habilidades blandas, tomando en cuenta que las HB son más complejas y difíciles de evaluar. Este estudio es descriptivo y correlacional con un diseño no experimental transversal por medio de cuestionarios, con una muestra de 217 estudiantes de una misma universidad. Para analizar los datos utilizó el programa IBM SPSS Statistics 25.

De acuerdo a los resultados se estableció que los estudiantes universitarios sí conocen sobre habilidades blandas y que éstas les servirán en su entorno laboral, por consiguiente, les permitirán trabajar en equipo, tener control de sus emociones, comunicación efectiva entre otras. Al terminar el estudio se muestra que existe un amplio consenso sobre la necesidad de distinguir entre habilidades cognitivas y no cognitivas, hay menos acuerdos sobre cómo definir y agrupar las HB en categorías comunes, para así informar al entorno empresarial y que sirvan para la toma de decisiones. Es entonces un desarrollo de habilidades blandas aquella herramienta que permitirá a los estudiantes un futuro desempeño satisfactorio en actividades incluso gerenciales.

Como complemento a la anterior visión, Rodríguez Siu, J. L. (2020), en su estudio denotado Las habilidades blandas como base del buen desempeño del docente universitario, se plantea como propósito general, hallar la correlación entre las habilidades blandas y el desempeño docente mediante una metodología de enfoque cuantitativo, tipo no experimental transversal, nivel relacional, método descriptivo correlacional. Los resultados obtenidos comprueban una relación directa y significativa ($d=0,601$) entre las habilidades blandas y el desempeño docente, pudiéndose generalizar que aquellos docentes que poseen habilidades blandas son aquellos que tienen mejor desempeño laboral.

Se determinó que las cinco habilidades blandas evaluadas tienen una correlación con el desempeño docente, sin embargo, las de mayor relación significativa considerable con el desempeño docente son la responsabilidad ($d=0,547$), la adaptabilidad ($d=0,651$) y la gestión eficaz de la información ($d=0,552$); mientras que las habilidades de comunicación ($d=0,374$) y el desarrollo de los demás ($d=0,487$) arrojan una correlación positiva media.

De allí se destaca la importancia que ha adquirido el nuevo re direccionamiento que se viene dando a las instituciones de educación superior, esto es, una formación basada en competencias integrales en las cuales las competencias denominadas Duras deben integrarse de forma transversal a las habilidades Blandas que hoy demanda la formación integral de los estudiantes. Esto es, esa cualificación de “nuevos trabajadores”, están incluidos en los lineamientos curriculares de y planes institucionales educativos, adoptando la nueva visión de La Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO), bajo el precepto de “Competencias para el Empleo y la Productividad” (Skills towards Employment and Productivity-STEP), los cuales pretenden aplicar, desenvolver y ejecutar acciones pedagógicas que permitan desarrollar las

habilidades y aprendizajes del educando, orientados a aportar instrumentos que les ayude a la renovación e innovación, y que sean capaces de aplicar esas competencias en el contexto de su país.

Las orientaciones pedagógicas contemplan, entre otros elementos, las recomendaciones de Aristizabal (2018), respecto a la necesidad de desarrollar aprendizaje activo para el desarrollo de la psicomotricidad y el trabajo en equipo, al igual potenciar capacidades de los estudiantes para aprender y ejecutar cualquier tarea, lo que implica que se requiere formar o graduar estudiantes orientados a cumplir ciertos roles en el mundo laboral, de manera que usen el conocimiento en las prácticas.

Como lo expresa Calvillo et al. (2010), la orientación y sustentación de las competencias están en el desarrollo idóneo en un determinado contexto, para lo cual las instituciones educativas deben garantizar que sus estudiantes en su proceso de formación implementen la metacognición para adquirir los conocimientos suficientes para desarrollarse en la vida laboral, a partir de las concepciones de los docentes como responsables de generar estos procesos en sus aulas en torno a los planteamientos de la Formación por Competencias.

Mismo año, similar enfoque es el estudio realizado por Espinoza (2020), denotado como: Habilidades Blandas y su importancia de aplicación en el entorno laboral: perspectiva de alumnos de una universidad privada en Ecuador, estudio cuyo objetivo es conocer la importancia de las habilidades blandas en el entorno laboral, a través del método descriptivo y correlacional, con un diseño no experimental, transversal, de encuesta.

Los hallazgos dan cuenta de la importancia que representa, no solo las habilidades y experticia sobre los procesos tecnológicos, sino que estas deben ser complementadas con las exigencias del nuevo escenario global, en el cual las demandas de las organizaciones, llamadas públicas o privadas se vienen haciendo hacia profesionales más íntegros y con una visión del mundo con un enfoque de responsabilidad social y ambiental (Gómez, 2019).

Como propuesta educativa hacia el fortalecimiento de la formación docente, constituye un nuevo planteamiento del currículo en todos los niveles de enseñanza, con la finalidad de dar una formación en conocimientos y valores que favorezca la participación ciudadana y el control de las implicaciones sociales de la ciencia y la tecnología” Takatalo et al., (2010).

Todos los niveles educativos son apropiados para llevar a cabo los cambios en contenidos y metodologías. “En la secundaria, el enfoque CTS se ha ido incorporando en muchos países con la elaboración de un gran número de programas docentes y un considerable volumen de materiales desde finales de los años setentas (Grupo de Investigación en Ciencia, Tecnología y Sociedad, 2005).

Según García (2009), la educación bajo el enfoque de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) no sólo comprende los aspectos organizativos y de contenido curricular, sino que requiere además, alcanzar aspectos relativos a la didáctica. Por un lado, es importante comprender que el objetivo general del docente es la promoción de una actitud creativa, crítica e ilustrada, con la intención de construir colectivamente la clase y en general los espacios adecuados para el aprendizaje. En dicha construcción colectiva se trata de una adecuada administración de los sistemas de información, de articular conocimientos, argumentos y contra argumentos, sobre la base de problemas compartidos. Esta actitud del docente no es la tradicional, más bien intenta reflejar pedagógicamente los propios procesos científicos y tecnológicos reales con la presencia de valores e incertidumbres, aunque asumiendo siempre la responsabilidad de conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje desde su propia experiencia

De ahí el interés de comprender los elementos que participan en el desarrollo de los procesos pedagógicos de los docentes, de que cuestionen y hagan reflexiones sobre su formación por competencias direccionadas a la CTS para desarrollar nuevos conocimientos surgidos a partir de las ideas, acciones, concepciones y pensamientos de los mismos. De hecho, existen fundamentos teóricos en torno a los movimientos CTS y a los enfoques por competencias; al igual, experiencias internacionales al respecto, y se ha discutido sobre el tema en: foros, encuentros, seminarios e investigaciones; muchos de ellos han dejado de lado al docente, su práctica, su quehacer, sus

conceptos y pensamientos; en esa medida no hay un dialogo entre esos fundamentos y los reales actores.

Como lo plantea Abreu (2018), citando a National Research Council (2006), la ciencia y la tecnología se diferencian en su propósito: la ciencia busca entender el mundo natural y la tecnología modifica el mundo para satisfacer necesidades humanas”, esto es, el enfoque CTS, hoy trasciende los escenarios educativos sustituyendo sus modelos clásicos de enseñanza y aprendizaje hacia una modernización de un proceso envolvente en lo tecnológico, la ciencia, y ante todo de contenido e impacto social, que involucre los diversos actores hacia un objetivo común, que no puede ser diferente a la formación de un ser más justo e integral socialmente.

La investigación denominada “Relación entre la formación disciplinar y el ciclo profesional en el desarrollo de las habilidades blandas”, realizada por Moreno y Quintero (2021), se plantea como objetivo comparar el desarrollo de habilidades blandas en diferentes momentos del proceso formativo y en distintos programas universitarios; además, qué tan relevantes son dichas habilidades en los entornos académicos y laborales.

La metodología utilizada se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo-correlacional de corte transversal. En una primera etapa, se convocó a los estudiantes a participar voluntariamente del estudio, luego se utilizó un ejercicio interactivo con el fin de identificar conductas asociadas a diez habilidades blandas, también se aplicaron evaluaciones con el objetivo de evaluar competencias a nivel personal y ocupacional, al final se analizaron los resultados mediante software estadístico.

Las conclusiones de este trabajo se resumen a continuación: 1) El nivel de habilidades blandas en estudiantes universitarios es bajo, se requiere, fortalecer el desarrollo de estas. 2) Una etapa superior de la formación profesional no implica mayores puntajes en pruebas de habilidades blandas, estos puntajes pueden estar mediados por factores individuales, sociales, culturales, entre otros. 3) La reforma al sistema educativo es una necesidad de las sociedades modernas, para romper esquemas industrializados y capitalistas, mediante un mayor énfasis en el desarrollo del ser humano y el fortalecimiento de habilidades duras y blandas como modelo integral. En este artículo se aprecia que el entorno empresarial requiere de un cambio de paradigma, donde el ser humano y sus habilidades juegan un papel clave. Las habilidades blandas, entonces, son pieza fundamental en el citado cambio.

Por último, en la categoría de las técnicas utilizadas para desarrollar habilidades blandas en distintos entornos, inicialmente, la investigación desarrollada en México por Zepeda et al. (2019), plantean cómo “El aprendizaje orientado en proyectos para el desarrollo de habilidades blandas en el nivel medio superior del IPN”, el objetivo fue desarrollar en estudiantes de nivel medio superior habilidades blandas mediante la implementación de la metodología del aprendizaje orientado en proyectos. El estudio se desarrolló con una metodología cuantitativa y un alcance descriptivo, para obtener la información se utilizó un cuestionario basado en una escala Likert. La muestra estuvo constituida por el alumnado del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos perteneciente al IPN.

Los principales resultados fueron que los participantes reconocieron un desarrollo muy frecuente de sus habilidades blandas en cuatro rubros: interpersonales, toma de decisiones, pensamiento crítico y autocontrol, y habilidades comunicativas. Nótese que estrategias como el aprendizaje basado en proyectos potencia el desarrollo de habilidades blandas, lo cual puede ser extrapolado hacia las actividades del entorno laboral en las prácticas pre-profesionales, pues en ella se desarrollan actividades y pequeños proyectos que se pueden aprovechar para cultivar distintas habilidades blandas.

A continuación, se realiza una síntesis de lo analizado.

Tabla 3
Resumen, la influencia de las habilidades blandas en el desarrollo profesional

Estudio	Principales Conclusiones
Relación entre la formación disciplinar y el ciclo profesional en el desarrollo de las habilidades blandas.	1) El nivel de habilidades blandas en estudiantes universitarios es bajo, se requiere, fortalecer el desarrollo de estas. 2) Una etapa superior de la formación profesional no implica mayores puntajes en pruebas de habilidades blandas, estos puntajes pueden estar mediados por factores individuales, sociales, culturales, entre otros. 3) La reforma al sistema educativo es una necesidad de las sociedades modernas, para romper esquemas industrializados y capitalistas, mediante un mayor énfasis en el desarrollo del ser humano y el fortalecimiento de habilidades duras y blandas como modelo integral.
Habilidades blandas y su importancia de aplicación en el entorno laboral: perspectiva de alumnos de una universidad privada en Ecuador.	Existe un amplio consenso sobre la necesidad de distinguir entre habilidades cognitivas y no cognitivas, hay menos acuerdos sobre cómo definir y agrupar las HB en categorías comunes, para así informar al entorno empresarial y que sirvan para la toma de decisiones.
Habilidades blandas y su influencia en el desempeño del personal post venta interamericana norte SAC filial Chiclayo.	La dimensión de autorregulación es uno de los campos más relevantes para la muestra, seguido del conocimiento de uno mismo, empatía, motivación y las habilidades sociales, pero solo las habilidades sociales (liderazgo, influencia, posibilidad del cambio, resolución de problemas, trabajo en equipo, comunicación adecuada) demostraron su influencia en el desempeño laboral del personal.
La existencia de habilidades blandas y su influencia en el desempeño laboral de los estudiantes de ingeniería industrial de la modalidad Gente que trabaja de la Universidad Continental-Sede Arequipa.	Las habilidades blandas son importantes en todas las organizaciones, ya que mejoran el desempeño laboral y el éxito profesional; para las organizaciones la influencia de las habilidades blandas es fundamental en su personal, ya que aumenta la productividad y permiten lograr los objetivos planteados.

Nota. Información obtenida de Moreno y Quintero (2021).

En el trabajo de investigación de López y Lozano (2021), sobre Las habilidades blandas y su influencia en la construcción del aprendizaje significativo, se identifican dos metodologías para el desarrollo de habilidades blandas: el Aprendizaje Basado en Proyectos enfocado en la teoría constructivista, que le permite al estudiantes buscar información, investigar, trabajar en equipo; y el desarrollo de Soft Skills a través de coaching, que permite a las personas empoderarse de sí mismas para aumentar su autoestima e incrementar la autoconciencia y el aprendizaje.

Además de estrategias como el ABP, nuevas técnicas han ido surgiendo en los últimos años, precisamente para potenciar el desarrollo de habilidades blandas. En el ámbito de la presente tesis doctoral, nótese que el coaching, el ABP, entre otras, pueden acoplarse al desarrollo de actividades en el contexto laboral de las prácticas pre-profesionales, al tener la oportunidad de aplicarlas en ejemplos reales.

En el estudio sobre Las habilidades blandas en estudiantes de ingeniería de tres instituciones públicas de educación superior, Hernández y Neri (2020), buscan identificar las estrategias de capacitación y entrenamiento para desarrollar habilidades blandas en la práctica profesional, determinando tres metodologías de enseñanza-aprendizaje: Aprendizaje basado en problemas, Aprendizaje basado en casos y aprendizaje basado en proyectos. Además, en su estudio identificaron las habilidades blandas importantes: comunicación, trabajo en equipo, análisis y resolución de problemas. Este estudio considera inicialmente la literatura existente, luego se determinan las

características generales de las metodologías que favorecen el desarrollo de las habilidades blandas, y se incorpora un análisis de los roles del docente y del estudiante de acuerdo a los marcadores de comportamiento de la muestra.

Similar al anterior es la orientación del estudio realizado por Gómez G (2019), sobre Las habilidades Blandas competencias para el nuevo milenio, mediante el cual enfatiza en cómo los grandes avances científicos que están presentes a nivel global, están modificando tanto la tecnología como la relaciones sociales y humanas, ya que se vive en un mundo cambiante de forma vertiginosa; desde esta perspectiva se hace necesario realizar una análisis de estos cambios que afectan las condiciones y relaciones humanas y la permanencia en un empleo si no se manejan las competencias blandas que son los atributos o capacidades que permiten a una persona desempeñarse en su trabajo de manera efectiva y que apunta al desarrollo del lado emocional, interpersonal y a la interacción que se realiza con el resto del personal en una empresa en donde la peor consecuencia de esto es el individualismo y la renuncia a un humanismo.

Se está en la era del Conocimiento, y por ello adquiere competencias basadas en la Gestión de Conocimiento es la clave para competir profesionalmente en un mundo de permanente cambio. Esto es de acuerdo con Acevedo et al. (2019), cuando se alude al concepto de Gestión del Conocimiento (GC), este se asocia directamente con los procesos de gestión organizacional, pero en la última década ha dejado de ser potestativo del sector empresarial al trascender al sector educativo y su ámbito académico, toda vez que ambos entonos, empresarial y educativo, es el capital intelectual quien hace parte activa de organizaciones e instituciones, y a partir del cual, se teje un relevante valor agregado tanto para la sociedad como para el mismo hecho educativo; este último, como principal proveedor de talento humano.

Por último se alude a López y Lozano (2021), en su estudio titulado Las habilidades blandas y su influencia en la construcción del aprendizaje significativo, cuyo artículo propone un análisis profundo sobre el aspecto socio emocional de los seres humanos en el cual las habilidades tanto blandas (soft skills) y duras (hard skills) propician un desarrollo integral del estudiante. El objetivo es determinar si el proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza de forma idónea y si el docente está listo para poner en práctica el conocimiento transmitido a través de la demostración del progreso de las competencias al momento de analizar, sintetizar, comunicar y relacionarse en el grupo o con las demás personas.

En su análisis se permite apreciar el verdadero sentido del educador desde una óptica tradicional hacia una humanística, es decir, en el nuevo re direccionamiento que se ha promulgado por parte de las entidades del sector educativo, aun predominan vestigios de la escuela tradicional, que si bien la modernidad, según sus líderes políticos, han logrado establecer nuevos modelos para la práctica pedagógica, antagonismos como diferenciar el rol de maestro respecto al docente, dejan entrever una confusión marcada en el qué hacer pedagógico, y más aún, en el verdadero rol transformador del docente de los sujetos actores del proceso enseñanza y aprendizaje.

Con la misma orientación, Mosquera et al. (2022), en su investigación titulada Modelo innovador para la enseñanza del emprendimiento: un enfoque desde las soluciones empresariales. Se plantea como propósito presentar los resultados de investigación del Plan Formador de Competencias Empresariales realizada específicamente en la actividad Reto Empresarial, cuyo objetivo es impulsar el desarrollo de habilidades, competencias y destrezas de los estudiantes del décimo semestre del programa de Administración de Empresas, para dar solución en corto tiempo a un reto empresarial y vivencial propuesto.

Esto es, el talento humano quién despliega todas sus capacidades creativas y sus conocimientos para capitalizarlos en respuesta al acelerado ritmo de la innovación científica y tecnológica como plataforma de diferenciación en un mercado cada vez más competitivo. Ya desde mediados del siglo pasado, planteaba García (2004), la ciencia y la tecnología han ido transformando la vida social e individual del ser humano hasta conformar, incluso, un entorno nuevo.

En esta línea, según Farrington et al., (2012), hoy, después de algo más de una década, ya lo vaticinaban, cuando afirmaban que pocos conceptos suscitan con claridad las incertidumbres de la condición humana en el siglo XXI, como los de ciencia, tecnología y sociedad. La aceleración de producción de conocimientos es tal, que el desarrollo de la ciencia durante siglos, es quizás menos significativa que el lugar privilegiado que ocupa hoy en día. Por su parte, los papeles de los factores no cognitivos en la configuración del rendimiento escolar de cara a los avances tecnológicos se encuentran a disposición de los estudiantes para mejorar su calidad de vida en términos de coste/beneficio y para las organizaciones, al permitirles diversificar sus operaciones comerciales y, por consiguiente, sus niveles de competitividad en su sector y actividad empresarial (Porter, 2004).

A continuación, se presenta un resumen, sobre las técnicas utilizadas para desarrollar habilidades blandas en distintos entornos.

Tabla 4
Resumen, las técnicas utilizadas para desarrollar habilidades blandas en distintos entornos

Estudio	Principales Conclusiones
El aprendizaje orientado en proyectos para el desarrollo de habilidades blandas en el nivel medio superior del IPN.	Los participantes reconocieron un desarrollo muy frecuente de sus habilidades blandas en cuatro rubros: interpersonales, toma de decisiones, pensamiento crítico y autocontrol, y habilidades comunicativas.
La existencia de habilidades blandas y su influencia en el desempeño laboral de los estudiantes de ingeniería industrial de la modalidad Gente que trabaja de la Universidad Continental-Sede Arequipa.	Se identifican dos metodologías para el desarrollo de habilidades blandas: el Aprendizaje Basado en Proyectos enfocado en la teoría constructivista, que le permite al estudiantes buscar información, investigar, trabajar en equipo; y el desarrollo de Soft Skills a través de coaching, que permite a las personas empoderarse de sí mismas para aumentar su autoestima e incrementar la autoconciencia y el aprendizaje.
Capacitación y desarrollo de habilidades blandas en ingeniería de software a nivel industrial y en educación superior.	Es recurrente el uso del aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en problemas, complementado con el coaching y el aprendizaje basado en casos (estudio de casos), como estrategias para el desarrollo de habilidades blandas.

Nota. Información obtenida de Zepeda et al., (2019).

Por último, es pertinente aludir a dos investigaciones halladas en el continente africano y una en el continente asiático. De las primeras, inicialmente la denominada *The Importance of Soft Skills: Education beyond academic knowledge* (La importancia de las habilidades blandas: la educación más allá del conocimiento académico), realizada en Namibia (al suroeste de África), realizada en el contexto educativo de educación superior con la participación de un grupo de alumnos en la cual, mediante un enfoque cualitativo bajo técnicas proyectivas, entrevista y grupo focal, se logra establecer la importancia de las habilidades blandas en esta población, no solo en su calidad de estudiantes sino con énfasis en sus futuros perfiles ocupacionales. De allí que el estudio concluye y recomienda sobre la necesidad imperante en que el cuerpo docente asuma una posición más trascendental sobre el currículo, de tal suerte que, si bien es importante fundamentar el proceso enseñanza y aprendizaje sobre las habilidades cognitivas, estas no son suficientes para lograr en los estudiantes una formación integral, por lo tanto, el nuevo énfasis debe recaer sobre las habilidades blandas para una formación holística.

Otro de los estudios fue el realizado en Sudáfrica por Sukhoo et al. (2005), la cual se denomina *Accommodating Soft Skills in Software Project Management* (Acomodar habilidades blandas en la gestión de proyectos de software), en la que se plantea que se ha dado más relevancia a la investigación de las habilidades duras en la gestión de proyectos, mientras que las habilidades blandas a menudo se han ignorado. Por ello, el estudio enfatiza del compromiso, no solo de los estudiantes sino desde el ordenamiento institucional, es decir, se debe analizar las concepciones existentes frente

a la actual política pública y gestión educativa respecto al concepto de formación por competencias, por parte de los actores educativos ya referenciados, con énfasis en la implementación de los modelos educativos y su enfoque de formación por competencias ciudadanas.

Desde otra latitud, continente asiático es pertinente, por su contenido pedagógico, aludir al estudio registrado en Malasia titulado “Soft skills at the Malaysian institutes of higher learning (Habilidades blandas en los institutos de educación superior de Malasia), en el que Shakir (2009), señala siete tipos de habilidades blandas necesarias para el desarrollo del capital humano, como lo son: las habilidades de comunicación, el pensamiento crítico y las habilidades para resolver problemas, el trabajo en equipo, el aprendizaje permanente y las habilidades de gestión de información, las habilidades empresariales, la ética y las habilidades profesionales de moral y el liderazgo.

Conclusiones

Del rastreo de las diversas investigaciones se logra destacar cómo las tendencias metodológicas presentadas, se orientan a estudios más de enfoque o paradigma cualitativo los cuales, por su propia naturaleza no pretenden cuantificar variables como tampoco la validación de variables, esto es, en la investigación de enfoque o Paradigma Cualitativo, se alude al diseño No Experimental, y tiende a privilegiar el análisis de causalidad, lo cual implica el uso de Categorías de estudio. Así, en el caso de los estudios no experimentales, como se presentó en la mayoría de los estudios analizados, no existe ningún tipo de incidencia, por parte de quien investiga, sobre dichas categorías; por tanto, contrario a la experimentación, se realiza análisis causa-efecto sin mediación alguna sobre las causas.

En dichos diseños de investigaciones de tipo No Experimental, las inferencias sobre las relaciones entre categorías se realizan sin intervención o influencia directa, y dichas relaciones se observan tal como se han dado en su contexto natural. Por lo anterior, para nuevas investigaciones se propone adoptar nuevos modelos de corte mixto que involucre lo cualitativo y los mismos cuantitativos o estudios científicos, donde se enfatice en adoptar el paradigma Positivista, al Cuantitativo, esto es, propio de la investigación Cuantitativa que está directamente basada en dicha corriente conocida como positivismo.

Por último, pocos fueron los estudios que adoptaron el método experimental, esto es, investigaciones en las que se considere el tipo correlacional, cuya finalidad es conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular. En ocasiones sólo se analiza la relación entre dos variables, pero con frecuencia se ubican en el estudio vínculos entre tres, cuatro o más variables, esto es, para el caso de investigaciones sobre competencias y habilidades tanto Duras como Blandas o de intervención, se apliquen tanto el pretest como postest, y se hace necesario el empleo de herramientas estadísticas para determinar la eventual desviación de los datos al comparar el antes de la intervención.

Con respecto a las tendencias conceptuales sobre la temática de habilidades Blandas e incluso las Duras, la mayoría de los autores se encuentran muy enfocados en analizar dichos estudios a partir de los mismos conceptos, pero sin contextualizarlos dentro del área de gestión humana, es decir, debe reorientarse hacia el macroproceso de gestión humana por ser desde allí donde se establecen los perfiles y los requerimientos de los cargos que se demandan desde y para las diversas áreas.

Por lo tanto, elementos estratégicos como el énfasis entre clima, satisfacción y direccionamiento estratégico, determinantes de su desempeño empresarial, por lo que tanto el clima organizacional como la satisfacción laboral son predictores significativos del desempeño organizacional, sin embargo el clima predice y se relaciona de forma positiva y significativa con aspectos normativos (comportamiento funcionario), y condiciones personales del desempeño, mientras que la satisfacción con el rendimiento y productividad

De otro modo, el coaching debe incorporarse como técnica de formación en competencias blandas, por ser una disciplina que logra la integración enfocándose no en las técnicas y procedimientos, sino en la persona que los utiliza, ya que más allá de las competencias técnicas, está el dominio humano donde se desarrollan los procesos que van a impedir o permitir el logro de los resultados deseados. Es en el dominio humano donde toma sentido lo técnico y donde radica la ventaja competitiva de las empresas.

Por último, otra tendencia de los estudios abordados es el poco énfasis en la competencia de Liderazgo como la capacidad de generar sinergias positivas al interior de un equipo de trabajo, y llama la atención como en la mayoría de las empresas que vienen desarrollando sus programas de formación o entrenamiento mediante el coaching, sus empleados, a todo nivel, perciben un verdadero liderazgo en su superior. Dicho liderazgo sumado a esa asertividad en las comunicaciones que se encuentra estrechamente relacionada con el Liderazgo, toda vez que corresponde a esa fuerza o energía interna que auto-impulsa al Líder a comunicarse de manera correcta, expresiva, sincera y directa, para lograr lo que desea.

Referencias

- Abreu, C. (2019). El influjo de la investigación empírica sobre la teoría sociológica según Robert K. Merton analizado desde la perspectiva de la Metateoría Estructuralista: retomando un diálogo interrumpido. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, vol. 51 (95), pp. 417-432. DOI: <https://doi.org/10.15332/21459169.4345>.
- Acevedo, C., Valencia, A., Piedrahita., Gómez, M. & Arias, A. Alternativas para modelos de gestión del conocimiento en Instituciones de Educación Superior. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, vol.27 (3), pp.410-420. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052019000300410>
- Anon. (2011). *Youth and skills in Latin America: strategies, programmes and best practices*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002179/217979e.pdf>.
- Argyle, M. (1991). *Cooperation (Psychology Revivals): The basis of sociability* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203786758>.
- Aristizabal, A. (2018). Aprendizaje activo para el desarrollo de la psicomotricidad y el trabajo en equipo. *Revista Electrónica Educare*, vol. 22 (1), pp. 319-344. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.16>.
- Ayala, C. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 26 (2), pp. 409-430. Disponible en: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=283321909008>
- Bernhaupt, R. (2010). *Evaluating user experience in games: Concepts and methods*. Springer.
- Brackett MA, Rivers SE, Shiffman S, Lerner N, Salovey P. (2006). *Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence*. *J Pers Soc Psychol*. Oct;91(4):780-95. doi: 10.1037/0022-3514.91.4.780. PMID: 17014299.
- Calvillo, G., Cairns, P. & Cox, A. L. (2010). Assessing the Core Elements of the Gaming Experience. En R. Bernhaupt (Ed.), *Evaluating User Experience in Games* (pp. 47-71). Springer London. https://doi.org/10.1007/978-1-84882-963-3_4.
- Chaves, C. (2016). Habilidades del siglo XXI. *Revista Conexiones*, vol 8 (2), pp. 12-18. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/issue/download/489/306>.
- Chiavenato, (2004) *Gestión de Gestión Humana*, pagina 699-730. Mc Graw Hill: Colombia.
- Chiavenato, (2007), *Administración de Recursos Humanos, El Capital Humano en las Organizaciones*. Octava Edición, trad. Pilar Mascaró Sacristán y María del
- Cobo, C., & Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible hacia una nueva ecología de la educación*. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Davidson, P. K. (2016). Las empresas enfrentan una escasez de ‘habilidades blandas’ a la hora de contratar. *Wall Street Journal*. https://online.wsj.com/article/SB113925446410594334099045823403825448_34796.html.
- De la Cuesta, C (2007). El cuidado del otro: desafíos y posibilidades. *Invest Educ Enferm. Revista colombiana de ciencia animal recia*, (25)1, pp.106-112. *On-line version* ISSN 2027-4297.
- De la Ossa V, J. (2022). Habilidades blandas y ciencia. *Revista Colombiana De Ciencia Animal - RECIA*, 14(1), e945. <https://doi.org/10.24188/recia>.
- Dessler, Gary y Ricardo Varela (2011), *Administración de Recursos Humanos Enfoque Latinoamericano*, trad. Guillermo Domínguez, México D.F, Pearson Educación de México S.A.
- Díaz, E, (2014). El uso de las TIC como medio didáctico para la enseñanza de la geometría. *Estudio de caso: grado segundo de básica primaria*. (IpiALES Nariño). Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <http://bdigital.unal.edu.co/43056/1/8413024.2014.pdf>.

- Espinoza Mina, M. A. (2020). Habilidades blandas en la educación y la empresa: Mapeo Sistemático. *RCUISRAEL*, Vol. 7(2), pp. 39-56. <https://doi.org/10.35290/rcui.v7n2.2020.245>.
- Espinoza, M. y Gallegos, D. (2020). Habilidades Blandas y su importancia de aplicación en el entorno laboral. *Espacios*, Vol. 41(23), pp. 109-120. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n23/a20v41n23p10.pdf>.
- Farrington, C.A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T.S., Johnson, D.W. y Beechum, N.O. (2012). *Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*. Chicago: University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
- Fernández y Batista, (2012). Metodología de investigación Cualitativa y Cuantitativa.
- Fuentes, G., Moreno, M. Rincón, T. & y Silva, G. (2021). Evaluación de las habilidades blandas en la educación superior. *Formación universitaria*, Vol. 14(4), pp. 49 - 60. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400049>.
- García, S. (2009). Los macro-procesos: un nuevo enfoque en el estudio de la Gestión Humana. *Pensamiento & Gestión*, Vol. 27 (2), pp. 188. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/view/846>.
- Gómez, M. (2019). Las habilidades blandas competencias para el nuevo milenio. *DIVULGARE Boletín Científico de la Escuela Superior de Actopan*, 6(11), pp. 1-5. <https://doi.org/10.29057/esa.v6i11.3760>
- González, G. & López, R. (2004). El clima organizacional como detonante de la productividad empresarial.
- Guzmán, D., Oliveros, C., & y Mendoza, G. (2019). Las competencias científicas a partir de la gestión del conocimiento en instituciones de educación superior. *Signos. Investigación en Sistemas de Gestión*, Vol. 11(2), pp. 23-40. Doi: <https://doi.org/10.15332/24631140.5080>.
- Hano Roa Carmen. México D.F, Editora Atlas S.A.
- Hanushek, E. A. y Woessmann, L. (2008). The Role of Cognitive Skills in Economic Development. *Journal of Economic Literature*, Vol. 46(3), pp. 607-668. <https://doi.org/10.1257/jel.46.3.607>.
- Heckman, J. y Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills, Labour. *Economics, Elsevier*, Vol. 19(4), pp. 51-464. <https://www.nber.org/papers/w18121>.
- Hernández y Fernández. (1991). Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill. Colombia.
- Hernández, H. y Neri, T. (2020). Las habilidades blandas en estudiantes de ingeniería de tres instituciones públicas de educación superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, Vol. 10 (20). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.678>.
- Heskett, (1997). Inteligencia emocional: para trabajar en equipo con la capacidad de dirigir un cambio positivo.
- Kaplan, y Norton, (2000). *El cuadro de mando integral: The balanced Scorecard* (pág. 3). Barcelona : KPMG Latinoamérica.
- Katz, D. y Kahn, R. L. (1999). *Psicología social de las organizaciones*. México: Trillas.
- Kerlinger, F. N. (2002). Investigación del comportamiento. México D.F.: McGraw-Hill.
- Kotler, (2002) Marketing Estratégico. México: McGraw Hill, 382 p.
- Lambin, (2003). Marketing Estratégico. México DC: McGraw Hill. p.234.
- Lechuga, J. (2012). Cómo medir el valor del capital humano. En J. Lechuga, *Material elaborado por el Profesor Titular* (págs. 1-63). Monterrey: TEC de Monterrey Universidad Virtual.
- Leyva Carreras, A. B., Cavazos Arroyo, J. y Espejel Blanco, J. E. (2018). Influencia de la planeación estratégica y habilidades gerenciales como factores internos de la competitividad empresarial de las Pymes. *Contaduría y administración*, Vol. 63(3), pp. 1-21. <https://doi.org/10.22201/fca.24488410e.2018.1085>.
- López, L. y Lozano (2021). Las habilidades blandas y su influencia en la construcción del aprendizaje significativo. *Revista Multidisciplinaria Ciencia Latina*, Vol. 5 (6). Pp.17-22. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1129.
- Mangrulkar, L., Whitman, C. & Posner, M. (2001). Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. Washington, DC: Organización Panamericana de Salud. http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS_0.pdf.
- Marrero, S., Mohamed, A. & Xifra, T. (2018). Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario. *Revista Científica Ecociencia*, 5 (2) pp. 1–18. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.50.144>.
- Montejo, C. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. *Universidad Privada Del Norte, Lima, Perú*, Vol. 7 (2), pp. 1-9. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.288>.
- Moreno, M. y Quintero, P. (2021). Relación entre la formación disciplinar y el ciclo profesional en el desarrollo de las habilidades blandas. *Formación universitaria*, Vol. 14(3), pp. 65-74. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000300065>.
- Mosquera, C., Vergel, Q., & Bayona, T. (2022). Modelo innovador para la enseñanza del emprendimiento: un enfoque desde las soluciones empresariales. *Revista Científica Profundidad Construyendo Futuro*, Vol. 17(17), pp. 10–24. <https://doi.org/10.22463/24221783.3697>.
- Musicko, G. (2018). Soft skills & coaching: Engine of the new University in Europe. *Revista Universitaria Europea*. Vol. 29 (1), pp. 115-132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6564358>.
- OCDE (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>

- Ortega, T. (2016). *Desenredando la Conversación Sobre Habilidades Blandas*. Washington D.C: Banco de Desarrollo de América Latina y El Diálogo Interamericano.
- Pérez, Z., Mercado, L., Martínez, G., Mena, H. y Partida, I. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *RIDE. Rev. Iberoam. Investig. Desarro. Educ*, Vol. 8(16). <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.371>.
- Porter, M. (1985). *Estrategia competitiva. Técnicas para el análisis de los sectores industriales y de la competencia*. México: CECSA.
- Rodríguez Siu, J. L. (2020). Las habilidades blandas como base del buen desempeño del docente universitario. *INNOVA Research Journal*, Vol. 5(2), pp. 186–199. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n2.2020.1321>.
- Santos, C. E. O. (2017). El desarrollo de habilidades blandas desde edades tempranas. *Universidad Ecotec*. <https://doi.org/10.21855/librosecotec.4>.
- Shakir, R. (2009). Soft skills at the Malaysian institutes of higher learning. *Asia Pacific Educ*. Vol. 10, pp. 309–315. https://www.researchgate.net/publication/226144726_Soft_skills_at_the_Malaysian_institutes_of_higher_learning.
- Solís, S., Pupo, Y., Rodríguez, A., Silenia, V., Olivares, G. & López, A. (2019). Competencias y desempeño profesional desde la educación médica. *Revista Cubana de Tecnología de La Salud*, Vol. 10(1). <http://www.revtecnología.sld.cu/>.
- Stanton, W. J. (1984). *Fundamentos de Marketing*. Madrid: JW.
- Sukhoo, A. Barnard, A., Eloff, M., Van der Poll, J. & Motah, M. (2005). Accommodating soft skills in software project management. *Issues in Informing Science & Information Technology*, Vol. 2. DOI:1028945/860.
- Takatalo, J., Häkkinen, J., Kaistinen, J. y Nyman, G. (2010). Presence, Involvement, and Flow in Digital Games. En R. Bernhaupt (Ed.), *Evaluating User Experience in Games* (pp. 23-46). Springer London. https://doi.org/10.1007/978-1-84882-963-3_3.
- Torrado, María Cristina. El desarrollo de las competencias: Una propuesta para la Educación Colombiana. Mimeo. Santafé de Bogotá, 1999.
- UNESCO, (2007). Enfoque por Competencias, Oficina Internacional de Educación. *Revista Observatório, Palmas*, Vol. 2 (2) pp. 365-393. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2016v2Especial2p365>.
- Vaccarezza, L. (2011). Ciencia, tecnología y sociedad: el estado de la cuestión en América Latina. En: *OEI, Revista Iberoamericana de educación, Ciencia, tecnología y sociedad ante la educación*, Vol. 1 (1), pp. 13-40. DOI. <https://periodicos.unb.br/index.php/cts/article/view/7801>.
- Vallejos, A. (2019). Habilidades blandas y su influencia en el desempeño del personal post venta Interamericana Norte SAC filial Chiclayo (*Tesis de pregrado*), Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo, Perú). Recuperada de: URI: <http://hdl.handle.net/20.500.12423/2082>.
- Van Manen, M. (1999). The Language of Pedagogy and the Primacy of Student Experience. A: *Loughran, J. (ed.). Researching Teaching: Methodologies and Practices for Understanding Pedagog.* Londres: Falmer Press. Pp. 13-27.
- Varela Juárez, Ricardo A. (2006) *Administración de la compensación*, México Pearson Educación.
- Vera Millalén, F. (2017). Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: clave para el desarrollo del capital humano avanzado. *Akademía*, Vol. 7(1), pp. 3-73. <https://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/view/137/129>.
- Villasana, A., Hernández, G. & Ramírez, F. (2021). La gestión del conocimiento, pasado, presente y futuro. Una revisión de la literatura. *Trascender, contabilidad y gestión*. Vol. 6(18). <https://doi.org/10.36791/tcg.v0i18.128>.
- Yáñez, R. (2008). Conceptualización metafórica de la confianza interpersonal. *Universitas Psychologica*, Vol. 7(1), pp. 43-55. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64770105.pdf>.
- Zapata, L. (2017). Planes de estudio, habilidades blandas y búsqueda de empleos: los casos de la facultad de ingeniería y ciencias sociales de la universidad de Buenos Aires y trenes argentinos. *Palermo Business Review*, Vol 16(1), pp. 119-130.
- Zepeda, H., Cardoso, E., & Cortés, R. (2019). El aprendizaje orientado en proyectos para el desarrollo de habilidades blandas en el nivel medio superior del IPN. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, Vol. 10 (19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.530>.
- Zhang, A. (2012). Peer Assessment of Soft Skills and Hard Skills. *Journal of Information Technology Education: Research*, Vol. 11, pp. 155-168. <https://www.informingscience.org/Publications/1634>.

Ibelia Katalina Sarmiento Sarmiento

Licenciada en Ciencias de la Educación especialización en Física y Matemática, Magister en Ciencias de la Educación. Vicerrectora Académica del Instituto Superior Universitario Central Técnico de la Ciudad de Quito-Ecuador.

Correo de contacto: ksarmiento@istct.edu.ec

Cita sugerida:

Sarmiento Sarmiento, I. K. Tendencias sobre competencias Blandas: del Saber Hacer hacia la Formación del Ser. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8) 55–81. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.082>

Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales

ARTÍCULO DE REVISIÓN

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.084>

Recibido: 31/mayo/2023

Aceptado: 23/junio/2023

En línea: 13/julio/2023

Savier Fernando Acosta Faneite¹<https://orcid.org/0000-0003-2719-9163>¹Universidad del Zulia, Maracaibo - Venezuela

RESUMEN

Los enfoques de investigación son un conjunto de planteamientos, sistematizados y controlados, que se encargan de orientar la resolución de un problema. El objetivo del estudio fue analizar los enfoques de investigación en las ciencias sociales. El paradigma empleado fue el post-positivista con enfoque cualitativo y diseño documental, el cual le permitió al investigador recoger información de libros y artículos relacionados con el tema abordado. Se utilizó como técnica la revisión documental, la cual ayudó a obtener información para explicar el fenómeno, como instrumento se usó las fichas de contenido o de trabajo la cual permitió extraer datos para realizar el análisis y las discusiones. Los hallazgos expresan que los enfoques de investigación son una perspectiva y formas de ver la realidad, los cuales se encargan de orientar la solución de un problema. También, la revisión documental permitió indicar que actualmente en las ciencias sociales se utilizan los enfoques cuantitativos, cualitativos, mixtos, experimental y participativo cada uno de los cuales tienen sus características y elementos que los distinguen y dependiendo del problema planteado en el estudio, el investigador puede seleccionar el indicado. Se concluye que los enfoques de investigación es la forma que se va a proceder en un estudio, orientan el camino que van a utilizar los investigadores para solucionar una situación problemática que se puede tener, que se haya observado y que se quiere investigar.

Palabras clave: Enfoque cualitativo, enfoque cuantitativo, enfoque mixto, enfoque participativo, enfoque experimental, enfoques de investigación.

Research approaches in the social sciences

Abstract

Research approaches are a set of approaches, systematized and controlled, which are responsible for guiding the resolution of a problem. The objective of the study was to analyze research approaches in the social sciences. The paradigm used was post-positivist with a qualitative approach and documentary design, which allowed the researcher to collect information from books and articles related to the topic addressed. Documentary review was used as a technique, which helped to obtain information to explain the phenomenon, and as an instrument the content or work sheets were used, which allowed the extraction of data for analysis and discussion. The findings express that research approaches are a perspective and ways of looking at reality, which are responsible for guiding the solution of a problem. Also, the documentary review indicated that currently in the social sciences quantitative, qualitative, mixed, experimental and participatory approaches are used, each of which has its characteristics and elements that distinguish them and depending on the problem posed in the study, the researcher can select the appropriate one. It is concluded that research approaches are the way to proceed in a study, they guide the path that researchers will use to solve a problematic situation that may exist, that has been observed and that is to be investigated.

Keywords: qualitative approach, quantitative approach, mixed approach, participatory approach, experimental approach, research approaches

Introducción

Cuando se realiza una investigación se obtienen los conocimientos necesarios para resolver situaciones problemáticas y contrastar teorías, que pueden ser aplicadas en cualquier aspecto de la vida y permiten visualizar la participación social, económica, cultural, educativa, política, entre otros. Para ello, el investigador debe establecer que pretende hacer en su estudio y su elección depende de los objetivos de su investigación, la naturaleza de los datos, los métodos y herramientas de recopilación que utilizará y otros aspectos que puede definir su centro de atención en la investigación.

Realizar un estudio científico es un proceso planificado, el acto de investigar nunca ocurre espontáneamente y no responde a pretensiones o hechos fortuitos, sino a disposiciones teóricas y metodológicas conscientes. Por eso, es importante la elección del enfoque de investigación, ya que es la esencia del estudio que se va a realizar, no hay que excluir este principio que es primordial y es la clave para realizar una investigación.

Cuando se inicia un proyecto, es importante tener en cuenta que la elección del enfoque de investigación se relaciona con todas las fases del proceso investigativo; por ello, la selección no debe dejarse para el final; por tanto, tienen que evaluarse su idoneidad a la luz de las inquietudes del investigador. Igualmente, para escoger un enfoque de investigación, se debe basar en cómo se define el tema y se plantea el problema. En este estudio, se señalan algunas ideas clave que van a permitir a los investigadores identificar las diferentes las características y elementos de los enfoques; también, reflexionar sobre la relevancia y las decisiones que se tomen durante el proceso de investigación.

Asimismo, es necesario tener en cuenta que cuando se inicia una investigación, el paradigma y el enfoque tienen un vínculo en particular, cada enfoque esta basados en un determinado paradigma, en relación como se perciben la realidad y el conocimiento; lo que significa que a partir de los paradigmas surgen los enfoques de investigación. Según Hernández-Sampieri et al. (2014), los enfoques son un proceso de aproximación, planteamiento, creación y abordaje del problema científico que sirve de orientación metodológica en la investigación; no simplemente se limita a actos instrumentales y decisiones operativas, ni a teorías o conceptos codificados y matematizados, sino que abarcan las metodologías, los principios y las orientaciones más generales del proceso de investigación.

Igualmente, Ñaupas et al. (2018), señalan que el enfoque de investigación son las formas en que el investigador se acerca al objeto o fenómeno que estudia; es la perspectiva sobre el tema que investiga y podrá cambiarlos o no según los resultados que desee obtener. Asimismo, Finol & Vera (2020), expresan que es un punto de vista que se utiliza para realizar análisis, investigaciones y teorías. Según Bunge (2018), es un método o forma de ver las cosas o ideas, que le permiten a los investigadores resolver problemas. Por su parte, Reyes (2022), indica que es un proceso metódico, organizado y controlado que está estrechamente relacionado con los métodos de investigación: el deductivo, que se asocia típicamente con la investigación cuantitativa y va de lo general a lo específico y el inductivo, que se relaciona con los estudios cualitativos que va de los casos específicos a las generalizaciones.

Según los planteamientos anteriores, un enfoque de investigación es la perspectiva teórica o metodológica que se utiliza para abordar un problema. Igualmente, son los planteamientos, el punto de vista, la orientación y las formas de ver la realidad del investigador quien posee una cosmovisión que condiciona su acercamiento a la realidad que desea estudiar. También, los enfoques se encargan de dirigir el proceso de resolución de problemas y están fuertemente asociados a los paradigmas y diseños de investigación; cada uno tiene sus propias características y herramientas metodológicas que se utilizan para recopilar y analizar información.

Por su parte, Habermas (2023), explica que, examinando cómo se desarrolla una persona, será posible identificar los tres principales tipos de actividad que componen su existencia: el lenguaje, el trabajo y la interacción social. Como resultado de estos comportamientos, se generan tres tipos distintos de intereses: el práctico, técnico y el emancipador a partir de los cuales se sustentan los tres enfoques de las ciencias, las empírico-analíticas (cuantitativas), las histórico-hermenéuticas (cualitativas) y las sociocríticas (participativas); cada una de ellas tienen diferentes paradigmas, enfoques y diseños para abordar la lógica del proceso de investigación. Por su parte, autores como Hernández-Sampieri & Mendoza (2018), Cerda (2021), Maldonado (2018) y Arias (2016), señalan que los enfoques de investigación son rutas para la obtención del conocimiento en las ciencias sociales e indican que son el cuantitativo, cualitativo, mixto, experimental y participativo.

En relación con el enfoque cuantitativo, Barrantes (2014), expresa que es llamado también racionalista-analítico o positivista-cuantitativo; surge finalizando el siglo XIX e inicios del XX, proviene de las ciencias naturales y se trasladó a las ciencias sociales. Para, Hernández-Sampieri et al. (2014) el enfoque cuantitativo se caracteriza por las predicciones la cual son interpretaciones de los hechos observados; por lo tanto, su dirección es predecible. Por su parte, Ñaupas et al. (2018), expresan que es un proceso analítico en el que el todo se divide en sus elementos básicos; es decir, de lo general a lo específico; también puede percibirse como un camino que va del fenómeno a la ley, es decir, del efecto a la causa.

Asimismo, Hernández & Samperio (2018), indican que es un modelo que describe el método científico basado en el experimento y lógica empírica; utiliza el proceso de observación de los objetos o fenómenos y realiza un análisis estadístico para determinar los resultados. Según Acosta (2023), este enfoque es el más utilizado en las ciencias sociales, naturales y matemáticas. Para responder a las preguntas de investigación y probar hipótesis, se basa en el análisis y la medición de datos numéricos; para la recogida de información utiliza cuestionarios, encuestas, experimentos controlados y el análisis de datos secundarios que se someterán a procesos estadísticos.

Por su parte, el enfoque cualitativo se ubica dentro de un paradigma científico naturalista. Barrantes (2014), lo denomina humanista naturalista o interpretativo; el autor señala que tiene un interés que “se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social” (p. 82). Asimismo, Hernández-Sampieri et al. (2017), expresan que el enfoque se caracteriza por ser inductivo y emplea la selección de datos para interpretar la pregunta de investigación o generar otras nuevas mediante la interpretación. A diferencia del enfoque cuantitativo que está basado en hipótesis y el análisis de datos numéricos, el cualitativo suele comenzar con un tema de investigación que se enmarca en las metodologías que se van a emplear.

Según Ñaupas et al. (2018), el objetivo de este enfoque es investigar la complejidad de las variables relacionadas con un fenómeno y sus múltiples interpretaciones y significados para las partes implicadas. Asimismo, Bautista (2022), señala que la investigación cualitativa, parte del supuesto de que la realidad cambia continuamente y de que el investigador la interpreta de forma subjetiva para llegar a resultados objetivos. La información se obtiene de diferentes formas realizando a los participantes las observaciones, entrevistas, cuestionarios, videos, entre otros.

El estudio cualitativo parte del supuesto de que la realidad es subjetiva, dinámica y está compuesta por varias situaciones; realiza un estudio profundo y reflexivo de los significados inter e intra subjetivos que componen la realidad estudiada. Es importante dejar claro que, a pesar de ser interpretaciones subjetivas de la realidad, la investigación cualitativa es tan científica como la cuantitativa, ya que va más allá de la interpretación o la opinión del investigador. De la misma manera, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), afirman que en la información cualitativa se recoge información, utilizando procedimientos fiables y tienen un valor epistémico similar a los datos cuantitativos. De ahí que la investigación humanística se base en los presupuestos subyacentes del paradigma científico naturalista; lo cual según Della & Keating (2013), existen elementos distintivos del proceso de investigación que el investigador debe tener presente cuando inicia un estudio de este tipo.

Ahora bien, el enfoque mixto surge como inquietud de los investigadores que se han visto en la necesidad de abordar la complejidad de las investigaciones de forma holística e integradora. Para Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), es aceptado como una metodología que ofrece diversos puntos de vista para la solución de problemas. Tiene como fin proporcionar una visión más completa de los fenómenos e implica la integración sistemática de metodologías cuantitativas y cualitativas en una única investigación. Por su parte Maldonado (2018), señala que los juicios basados en información mixta permiten comprender mejor el tema investigado y mezcla procedimientos en un mismo estudio de forma sistemática. Igualmente, Hernández-Sampieri et al. (2014), expresan que la recopilación, el análisis y la integración de datos cuantitativos y cualitativos constituyen un método que se emplea cuando ninguna de las otras vías es suficiente para ofrecer una comprensión cabal del tema estudiado.

Un enfoque mixto o complementario combina tanto métodos cuantitativos como cualitativos en una misma investigación. Por lo general, se divide en dos fases: la primera es la cuantitativa y se basa en la recopilación de datos numéricos, mientras que la segunda es cualitativa y se encamina en la recolección de datos descriptivos y subjetivos. Para realizar un enfoque mixto, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), expresan que es necesario seguir los siguientes pasos: identificar la pregunta de investigación y definir los objetivos del estudio; seleccionar los métodos cuantitativos y cualitativos que se van a emplear; diseñar la metodología para la selección de la muestra, la recolección y el análisis de datos; recopilar los datos cualitativos y cuantitativos y analizarlos por separado; finalmente, integrar los resultados de ambos análisis para obtener conclusiones más completas y precisas.

Seguidamente, el enfoque experimental es una metodología de estudio científico cuyo objetivo es explicar conexiones de causa y efecto entre variables. El enfoque experimental para Hernández-Sampieri et al. (2017), implica manipular intencionadamente una o más variables independientes con la finalidad de cuantificar el impacto que tienen sobre una o más variables dependientes. Para Arias (2016), tienen como objetivo establecer si las variables independientes y dependientes están relacionadas causalmente. Para ello, se realiza la asignación aleatoria de participantes a un grupo control y uno experimental; el cual se utiliza para evaluar la eficacia los programas educativos; también, para determinar el impacto y la causalidad de las intervenciones que realizan los investigadores.

Dentro de este enfoque se encuentra el diseño cuasi experimental que se emplea en el contexto de la educación para examinar y evaluar la eficacia de diversas iniciativas o prácticas educativas. Con el uso de esta metodología, es posible determinar si una determinada estrategia, plan o técnica de enseñanza afecta significativamente al aprendizaje de los alumnos; en un experimento educativo, en

donde se eligen grupos de alumnos al azar para participar en el estudio y de esta manera se obtienen los resultados.

Finalmente, el enfoque participativo o sociocrítico está relacionado con las ciencias sociales y la educación; los términos asociados con este enfoque es el crítico, emancipador, sociopolítico, reconstructivo, participativo, democrático, el cual está comprometido socialmente y orientado a la acción. La teoría crítica, inicialmente opuesta a la teoría convencional, es el principio básico del enfoque participativo; en donde los sujetos son examinados y están comprendidos dentro del contexto cultural y social donde se sitúan; los teóricos críticos son conscientes de que los objetos y sujetos de observación están socialmente relacionados. Según Maldonado (2018), este enfoque permite la transformación social a través de la crítica y contribuye significativamente al pensamiento reflexivo.

Igualmente, permite que las personas cocreen su propia realidad a través de sus experiencias, ideas y acciones; el estudio crítico de la sociedad, parte de una comprensión pluralista e igualitaria de la sociedad y la ciencia, los resultados surgen gracias a la creación de significados tanto individuales como colectivos. Igualmente, Ortiz (2015), explica cómo la relación entre teoría y práctica es la manera en que se desarrolla y entiende la investigación. Según Freire (2014), es posible argumentar que la emancipación a través del conocimiento es liberadora y fomenta la autorreflexión como práctica de liberación humana porque el conocimiento, la acción y los valores forman parte del proceso cognitivo. Por su parte, Habermas (2023), argumenta que el crítico social debe tener intereses completamente diferentes o incluso opuestos al análisis empírico: no intentará controlar y dominar, pero debe hacerlo. Para Freire & Shor (2019), la emancipación convierte al mundo social en objeto de crítica para desenmascarar los intereses y el poder.

Por otra parte, Maldonado (2018), señala que los enfoques cualitativos y el participativo, coinciden en que el objeto de estudio o la "realidad", no se compone meramente de hechos o datos, sino que requiere una investigación más profunda para ser comprendida en su totalidad. Se diferencian significativamente entre sí, porque el segundo exige al investigador un compromiso social y político a través de la investigación, acción, implicación y la transformación, siempre con el objetivo de alterar y mejorar la realidad estudiada. En consecuencia, según estas últimas ideas, una investigación documental adquiriría, por ejemplo, relevancia investigadora real siempre que se lleve a cabo con el suficiente rigor y cuidado en lo que concierne a la evaluación y gestión de las fuentes, así como al desarrollo de los argumentos. Sin embargo, no se considerará investigación empírico-analítica a menos que pretenda probar hipótesis mediante la operacionalización de variables y siga un marco metodológico rígido.

Metodología

El estudio se fundamentó en el paradigma post-positivista, para Flick (2018), consiste en un conjunto de técnicas diseñadas para comprender plenamente los sucesos; emplea la discursividad científica para permitir una explicación y argumentación exhaustivas de la circunstancia. El enfoque del estudio fue cualitativo, para Galeano (2020), utiliza un conjunto de mecanismos para conocer a fondo cómo se comportan las perspectivas de los autores en relación con un tema determinado. El diseño fue documental, para ello, el investigador se encargó de recopilar la información de libros y artículos que describieron la situación estudiada.

En este contexto, Cerda (2021), enfatiza que una investigación documental implica buscar, obtener y examinar recursos con base en conocimientos previos, reuniéndolos cuidadosamente para que sean útiles en el estudio y que ayuden a explicar los fenómenos que se examinan. Del mismo modo, Escudero & Cortez (2018), afirman que el análisis del material es donde comienza y termina el proceso de investigación, por lo que es importante recopilar y utilizar documentos preexistentes para validar los datos y producir hallazgos lógicos.

Para los estudios documentales, la población está formada por las fuentes impresas y digitales consultadas, para el caso del estudio fueron libros y artículos. El criterio de inclusión fue que la información tuviese relevancia teórica de manera que pueda contribuir a la explicación el estudio; por

ello, se analizaron textos de metodología de la investigación y artículos de autores, quienes describen en sus obras, los elementos y características de los enfoques de investigación en las ciencias sociales.

El criterio para la selección de los documentos fue que tuvieran una data entre los años 2013 a 2023. El número de libros consultados fue de 20, de los cuales 6 eran en físico y 12 digitales, estos últimos se descargaron de plataformas como Zenodo, Academia.edu, Scribd y ResearchGate. Posteriormente se guardaron en una carpeta digital para consultarlos; para el caso de los artículos, se consultó Google académico y se usaron palabras claves como enfoques y enfoques de investigación, de allí se escogieron solo 12 artículos, los cuales contenían información de relevancia que era necesaria para analizar los enfoques estudiados.

Tabla 1
Cantidad de libros y artículos utilizados en el estudio

Documentos	Número	Dónde se buscaron	Años de los documentos
Libros	20	Google académico, ResearchGate,	2013-2023
Artículos	12	Academia.edu, Scribd y Zenodo.	

Para recopilar la información del estudio, se empleó como técnica el análisis documental de los libros y artículos seleccionados por su aporte a la categoría estudiada, dichos recursos ayudaron a obtener datos para explicar el fenómeno. Para este propósito se utilizó como instrumentos las fichas de contenido o de trabajo las cuales son herramientas prácticas para sintetizar, organizar y recordar información relevante de diversas fuentes consultadas; finalmente la información recogida de los documentos (impresos y electrónicos) se clasificó de acuerdo con la importancia y los aportes que ofrecía para poder expresar los resultados, discusiones y conclusiones del estudio.

Resultados

El siguiente apartado, muestran tablas y figuras que son el resultado de la revisión literaria en donde se describen en primera instancia la estructura de los enfoques cuantitativo y cualitativo en los trabajos de investigación; posteriormente, las características y elementos de los enfoques de investigación: cuantitativo, cualitativo, mixto, experimental y participativo.

Tabla 2
Estructura de los enfoques cuantitativo y cualitativo en los trabajos de investigación

Estructura	Enfoque cuantitativo	Enfoque cualitativo
Planteamiento del problema.	Es preciso, delimitado, específico y poco flexible.	Es amplio, abierto y flexible.
Generalización de las teorías.	Las teorías se implementan para adecuar sus premisas al mundo empírico. El marco teórico es estructurado y rígido.	Las teorías son sólo un esquema de referencia. El fundamento teórico emerge y está fundamentado en los datos.
Revisión de literatura.	Las teorías conceptualizan y contextualizan las variables dimensiones e indicadores.	La teoría de las categorías, subcategorías y unidades de análisis surgen del proceso de investigación, por lo tanto, son referenciales.
Hipótesis.	Son probadas para ser aceptarlas o rechazarlas.	Surgen durante el proceso de investigación.
Población y muestra.	Se generalizan los datos de una muestra que forman una población y se hace estadísticamente.	No pretende generalizar los datos obtenidos a una población. El estudio es de casos particulares.
Muestra.	Participan muchos individuos en el estudio, ya que se procura generalizar los datos.	Participan un número muy reducido de informantes ya que no se pretenden generalizar los datos.
Constitución de la muestra.	Deben ser representativas estadísticamente en la población.	Son individualizadas y no precisamente representativas estadísticamente.
Naturaleza de los datos.	Son cuantitativos, es decir, (numéricos).	Son cualitativos, (documentos, experiencias y significados).
Tipos de datos.	Los datos son confiables y puntuales.	Los datos son profundos y enriquecedores.

Instrumentos de recolección.	Son estandarizados, validados y confiables.	La recolección de información es abierta y permite una mayor comprensión del fenómeno.
Rol de los sujetos en la recolección de datos.	Los sujetos son fuentes externas de datos.	Los colaboradores son fuentes internas de información.
Propósito del análisis de los datos.	Las variables son descritas y explicadas para conocer su evolución.	Busca comprender el contexto y las personas.
Particularidades del análisis de los datos.	El proceso es sistemático y utiliza la estadística descriptiva e inferencial.	Se analizan con base a la experiencia de los sujetos y la revisión documental.
Presentación de datos para analizar.	Son presentados en números y se analizan estadísticamente en tablas, diagramas y gráficos.	Son en forma de documentos, imágenes y no se analiza con estadística.
Informe de los resultados.	Es objetivo e impersonal.	Se emplea un tono personal y experiencial.

Tabla 3
Características de los enfoques cuantitativo y cualitativo

Elementos	Enfoque cuantitativo	Enfoque cualitativo
Paradigma de donde provienen.	Nace de las corrientes positivista, neopositivista y post-positivismo.	Surge del naturalismo, constructivismo y el interpretativismo.
Perspectiva.	En la mente se procesa estímulos externos para conocer la realidad.	Los procesos mentales construyen la realidad.
Objeto de estudio.	El investigador no interfiere en la realidad porque es objetiva.	En el proceso de investigación la realidad es subjetiva.
Naturaleza de la realidad.	Las observaciones y mediciones no transforman la realidad.	Las observaciones y la recaudación de información transforman la realidad.
Enfoque.	Objetivo	Subjetivo
Finalidad de la investigación.	Los fenómenos se describen, explican y predicen.	Los fenómenos se describen, comprenden e interpretan mediante las experiencias de los sujetos.
Método de la investigación.	Se emplea el método deductivo, es decir, va de lo general a lo particular.	Se usa el método inductivo, que va desde lo específico a lo general.
Posición del investigador.	Asume una posición neutral, es decir, no interfiere sus propias creencias y valores.	Se involucra mediante sus propias percepciones creencias y valores.
Interés entre el investigador y el fenómeno.	Es distanciada y separada.	Es cercana y suele haber contacto.
Papel de los fenómenos estudiados.	Pasivos	Activos

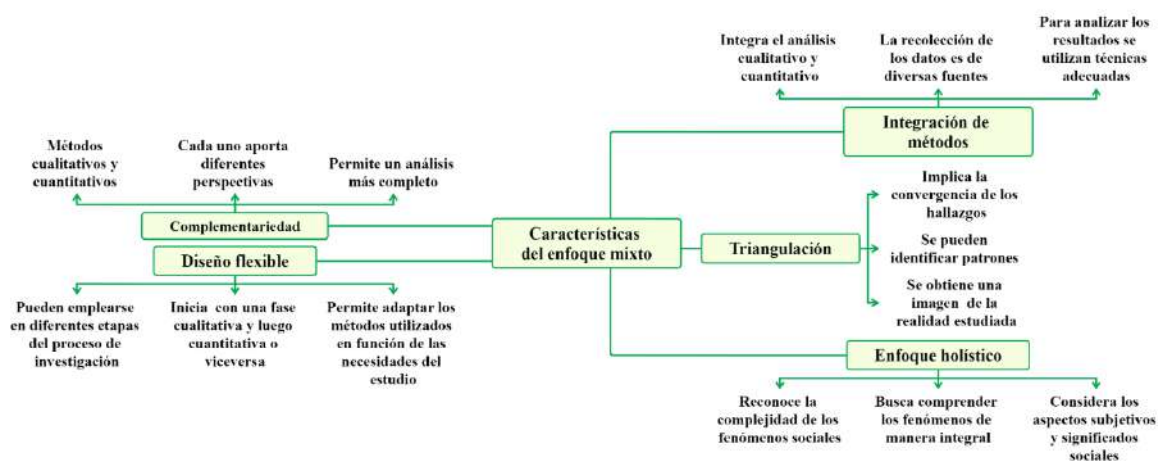


Figura 1
Características del enfoque mixto

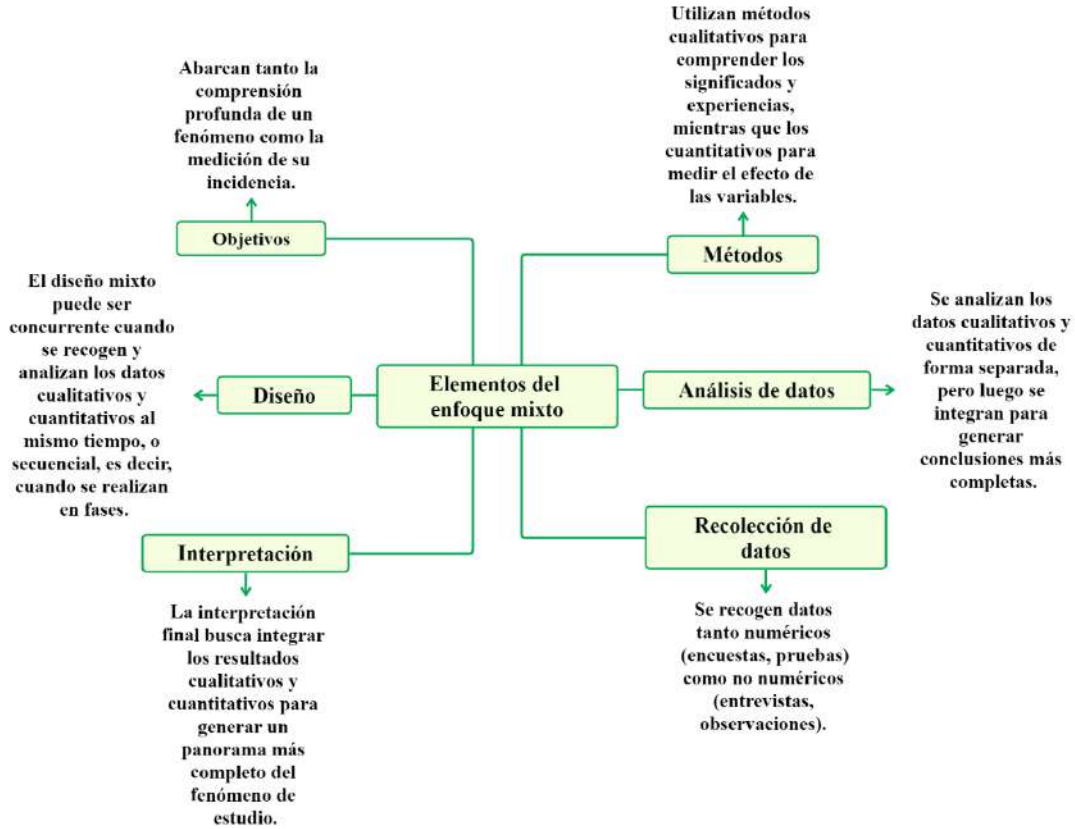


Figura 2
Elementos del enfoque mixto

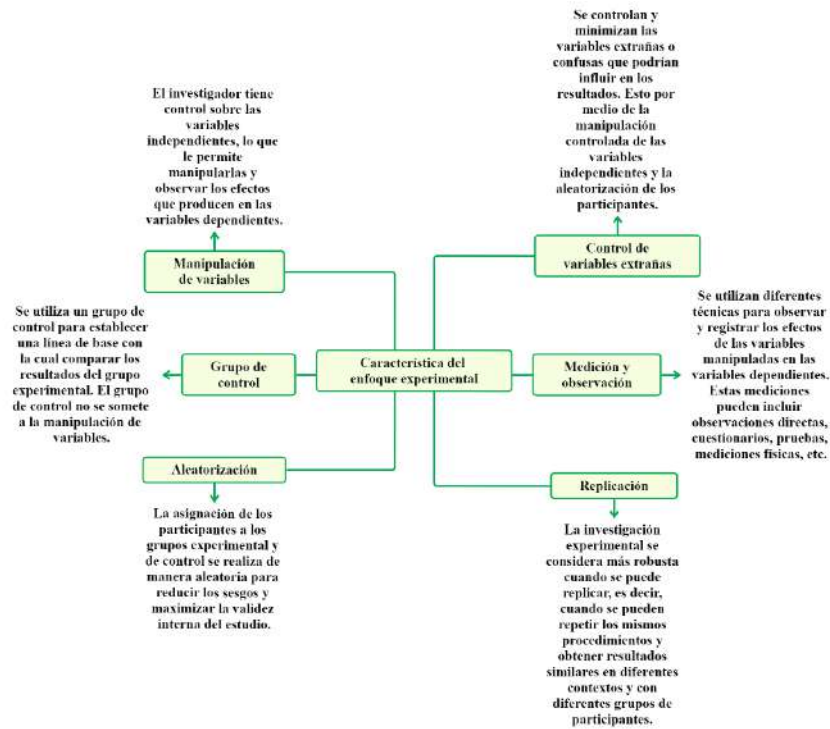


Figura 3
Características del enfoque experimental

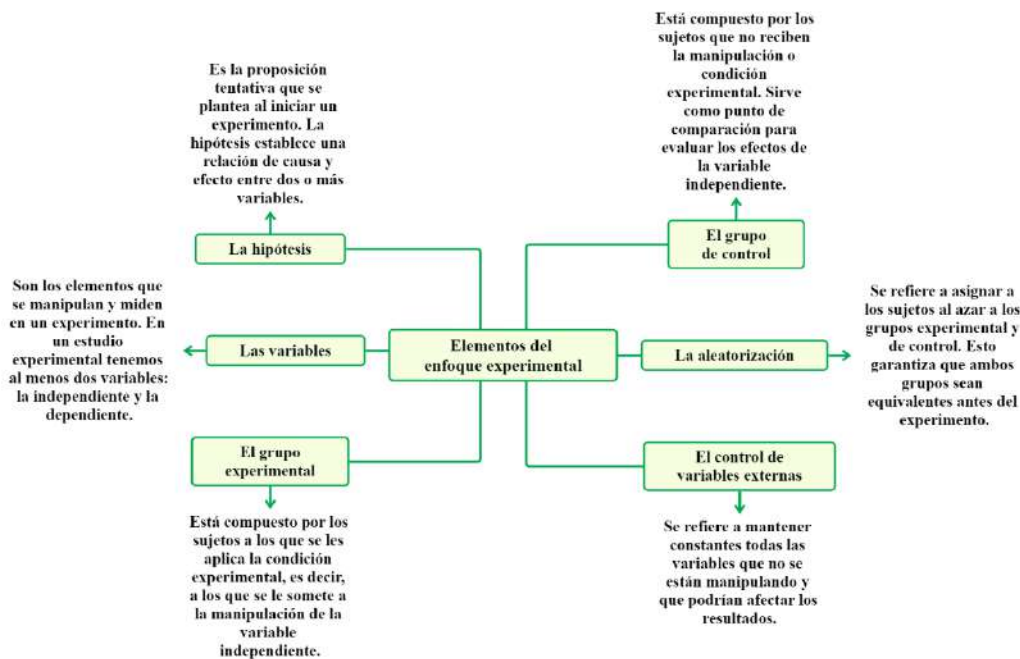


Figura 4
Elementos del enfoque experimental

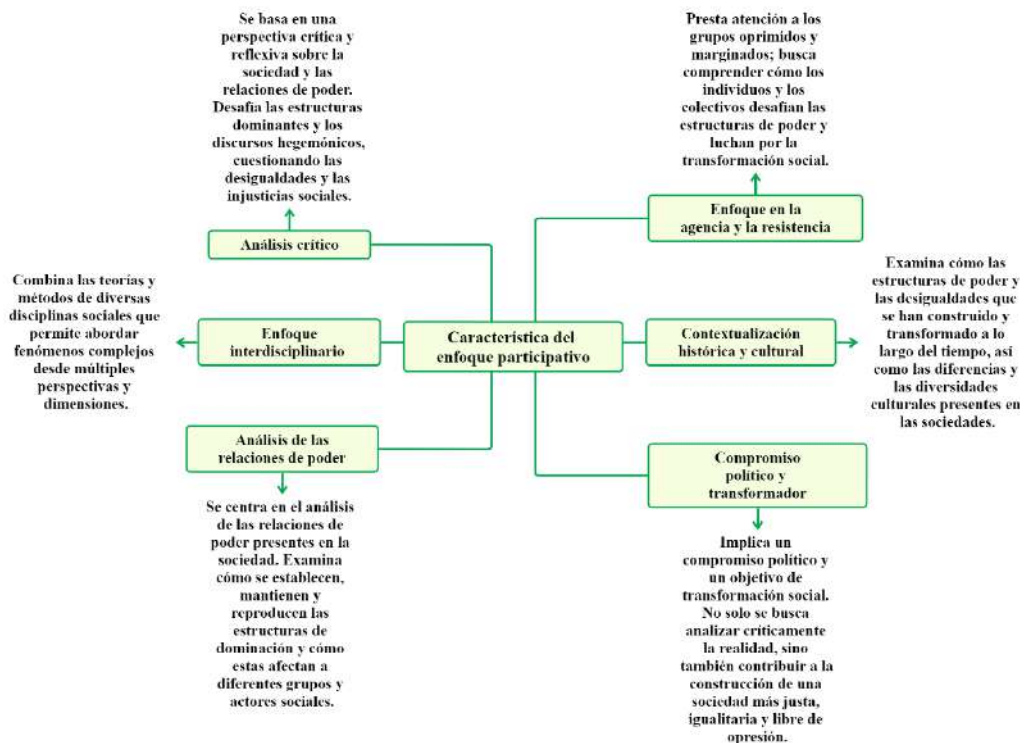


Figura 5
Características del enfoque participativo

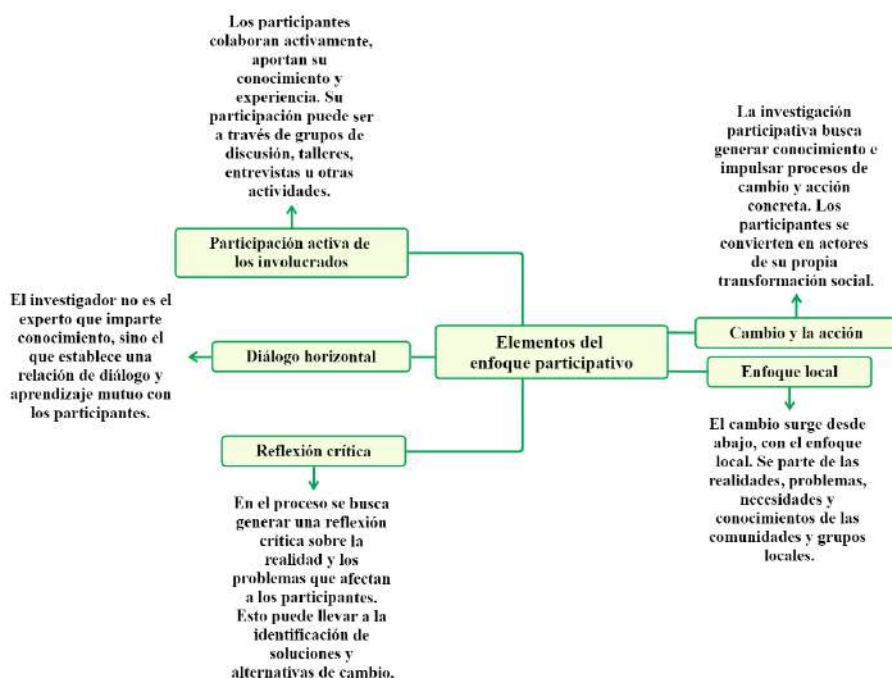


Figura 6
Elementos del enfoque participativo

Discusión

Luego de indicar los resultados del estudio, el cual es producto de los aportes que señalaron los investigadores en metodología, se puede afirmar que el enfoque cuantitativo es una posición analítica empírica que se caracteriza porque el conocimiento es objetivo y no hay intervención de la realidad, los elementos son considerados como objetos, basado en los ideales fisicomatemáticos de la ciencia que caracterizan el enfoque. Para Torres (2016), el enfoque resulta de un proceso deductivo cuyo propósito es el de obtener resultados generalizables, en donde se prueban hipótesis que anteriormente son formuladas y utilizan la medición y análisis estadístico secuencial para analizar los resultados; este enfoque a menudo se relaciona con las ciencias naturales y el positivismo.

En este sentido, Sánchez & Murillo (2021), señalan que es una metodología que utiliza datos numéricos para responder preguntas de investigación; proporciona resultados precisos y generalizables, pero también puede limitar la comprensión profunda y contextual de los fenómenos estudiados. Según Hernández-Sampieri & Mendoza (2018), implica la medición y recopilación de datos numéricos; para ello, la información se obtiene a través de instrumentos estandarizados, como cuestionarios, escalas de medición u observaciones estructuradas. Además, presentan rigor y objetividad, con ello busca aplicar métodos y técnicas para garantizar la objetividad en la recolección y el análisis de los datos.

Para Cerda (2021), en estos estudios se emplean el muestreo, que se utiliza para seleccionar una muestra representativa de la población estudiada y a partir de allí hacer generalizaciones. Igualmente, el enfoque cuantitativo se caracteriza por ser objetivo, ya que busca explicar y predecir fenómenos a través del análisis de datos numéricos; igualmente, emplean la estandarización y replicabilidad; esto implica, que otros investigadores puedan repetir el estudio utilizando los mismos instrumentos y métodos, con el fin de verificar y validar los resultados. También el enfoque es deductivo donde se formulan hipótesis o afirmaciones específicas que se prueban utilizando datos numéricos, que busca confirmar o refutar las hipótesis planteadas.

Por su parte, el enfoque cualitativo se distingue por ser no intrusivo, holístico, inductivo, explicativo y porque el investigador está en contacto con el grupo investigado ya que, mediante el estudio de los individuos, es posible comprender los acontecimientos que ocurren en el mundo real.

Para la recopilar información en este enfoque, se hace uso de diversos instrumentos, como entrevistas semiestructuradas, guías de observación, testimonios, relatos de vida, entre otros. Este enfoque según Villalobos (2019), puede utilizarse para recabar información sobre las perspectivas de las personas, sus dificultades y la vida cotidiana, con el fin de dar sentido a la existencia de los participantes. Para ello, se aplican entrevistas donde se describen las historias de vida que exploran experiencias personales, igualmente se hacen entrevistas estructuradas y semiestructuradas, estos y otros instrumentos que se utilizan, pretenden recabar información sobre circunstancias y experiencias de los propios participantes.

Según Blanco y Acosta (2023), el enfoque se caracteriza por ser argumentativo, descriptivo e interpretativo. Por su parte, Maldonado (2018), expresa que la recopilación de datos no es numérica, el muestreo es intencionado, el análisis es inductivo, la contextualización y comprensión en profundidad, flexibilidad y adaptada; además, la validación es mediante la triangulación. Para Iño (2018), estas características definen el enfoque cualitativo como una aproximación centrada en la comprensión profunda, la interpretación de la complejidad de los fenómenos estudiados; ocurre a través del análisis inductivo y la atención al contexto; por medio de este enfoque, se puede explorar la subjetividad, los significados y las experiencias de los participantes de manera detallada y enriquecedora.

Para el caso del enfoque mixto, se basa tanto en la tradición cuantitativa como en la cualitativa. Es factible desarrollar y confirmar hipótesis a partir de una estrategia utilizando datos de otro enfoque mediante estudios mixtos; como, por ejemplo, una teoría fundamentada puede consolidarse empleando los medios que se usan en una investigación cuantitativa. En estos estudios los datos cuantitativos y cualitativos deben recopilarse, analizarse, integrarse y debatirse conjuntamente como parte de una vinculación de enfoques de investigación sistemáticos, empíricos y críticos.

En este aspecto, D'olivares & Casteblanco (2015), señalan que el enfoque mixto combina elementos cuantitativo y cualitativo; busca integrarlos de manera complementaria para conseguir una comprensión más completa y enriquecedora del fenómeno estudiado. Según Hernández-Sampieri & Mendoza (2018), se basa en la integración de datos, con un diseño de investigación integrado, que permite la complementariedad de los datos, la triangulación, el análisis compuesto, con una perspectiva holística y enfoque pragmático.

Blanco & Pirela (2022), expresan que el enfoque mixto busca aprovechar los puntos fuertes de cada enfoque para poder tener una comprensión más complementaria del fenómeno estudiado; además, permite hacer preguntas de investigación más complejas y suministra una base más sólida.

Por otra parte, los resultados señalan que el enfoque experimental es utilizado para obtener información y conocimiento sobre una hipótesis o problema específico. Se caracteriza por la manipulación controlada de variables, el uso de grupo de control, la aleatorización, el control de variables extrañas, la medición y observación sistemáticas y la búsqueda de la replicabilidad de los resultados. Según Amaiquema et al. (2019), estas características contribuyen a establecer relaciones causa-efecto y a obtener resultados confiables y válidos en el ámbito científico.

Este enfoque según Cortez (2018), se caracteriza por la manipulación de una o más variables independientes para determinar su efecto sobre una o más variables dependientes. Esto significa que trata de establecer una relación causal entre las variables para poder extraer conclusiones más precisas y confiables sobre el fenómeno en estudio. Por su parte, Arias (2016), expresa que el enfoque experimental incluye la aleatorización en la asignación de sujetos a grupos experimentales, la manipulación sistemática de variables y el control de variables para que los efectos observados puedan atribuirse adecuadamente a variables independientes.

Finalmente, el enfoque participativo tiene como propósito desarrollar personas críticas que sean capaces de pensar objetivamente y analizar la información por sí mismos. Su objetivo es reflejar las acciones de los miembros de la sociedad, transformar las relaciones personales y proporcionar soluciones a problemas que se presentan en las comunidades. Según Maldonado (2018), este enfoque recibe la objeción que no es verdadero conocimiento científico, más bien es un enfoque dialéctico que

propugnaba el cambio y la transformación del orden social existente en base a criterios de conciencia y emancipación.

Se caracterizan por la participación protagónica individual y comunitaria, la creación conjunta de conocimientos y el empoderamiento. Son enfoques contextualizados, en donde la colaboración y el diálogo y la acción es transformadora. Según Yáñez (2018), estas características están diseñadas para promover la equidad, inclusión y el cambio social a través de la investigación.

Conclusiones

Luego de analizados los documentos, que fueron seleccionados que describen los enfoques de investigación; tenemos que ellos nos indican la naturaleza del estudio que se va a realizar, la perspectiva por medio del cual el investigador aborda el tema y los procedimientos que se van a emplear para recopilar, analizar e interpretar la información. Existen diferentes enfoques para realizar una investigación en ciencias sociales, entre los cuales se encuentra en enfoque cuantitativo: el cual utiliza la lógica empírico-deductiva y el uso de datos cuantitativos para analizar los fenómenos sociales. También, emplea procedimientos rigurosos, métodos experimentales, técnicas de recopilación y análisis de datos estadísticos a gran escala que son usados para hacer generalizaciones sobre poblaciones de estudios grandes.

En relación con el enfoque cualitativo, se constató que es ampliamente utilizado en las ciencias sociales y se diferencia de los cuantitativos, porque se centran en la comprensión de fenómenos complejos y contextuales desde una perspectiva subjetiva. Utiliza datos no numéricos como observaciones, entrevistas y documentos y se fundamenta en la recolección de información y su análisis inductivo. El objetivo es obtener una comprensión profunda y rica de los fenómenos en estudio y captar la diversidad de perspectivas y contextos sociales. Es útil para investigar temas complejos, desarrollar teorías y evaluar intervenciones sociales; se encarga de proporcionar una visión enriquecedora desde la perspectiva de quienes han experimentado el fenómeno.

Con respecto al enfoque mixto, se pudo ver que es utilizado en las ciencias sociales y se caracteriza porque combina elementos cualitativos y cuantitativos en un estudio para lograr una comprensión completa y profunda de un fenómeno. En ellos, se recopilan y analizan datos cuantitativos para examinar patrones numéricos, mientras que los datos cualitativos se usan para obtener una comprensión contextualizada y en profundidad. Este enfoque es de gran valor, porque la combinación permite abordar preguntas complejas y obtener un panorama más completo de la realidad que se estudia.

Por su parte, el enfoque experimental es una metodología de investigación que demuestra los vínculos causales entre variables y se emplea con frecuencia en las ciencias sociales. Estos estudios utilizan grupos experimentales y de control para cambiar una variable independiente y evaluar el impacto sobre una variable dependiente. Para reducir los prejuicios, también se recurre a la aleatorización y al control de variables. Aunque permite construir vínculos de causa y efecto, podría estar sujeto a limitaciones éticas y restricciones de generalización.

Finalmente, el enfoque participativo, es una estrategia de trabajo que incluye activamente a quienes se ven afectados por un problema en la toma de decisiones y para aplicar soluciones se basa en la idea de que su experiencia y su punto de vista son valiosos, se caracterizan porque todas las partes están implicadas, hay debate, todos toman decisiones juntos, tienen poder, hay transparencia y responsabilidad y las ideas se convierten en acciones. Este enfoque permite tomar decisiones democráticas, fomenta la equidad y la sostenibilidad de los proyectos.

Los enfoques de investigación en ciencias sociales son cruciales porque nos ayudan a desarrollar preguntas, crear estrategias de recogida de información, evaluar los datos y extraer conclusiones respaldadas por pruebas. También, nos permiten estudiar y analizar los fenómenos sociales de forma sistemática, rigurosa y evaluar la exactitud y fiabilidad de los resultados obtenidos en el estudio. Igualmente, le permiten al investigador poder interpretar de forma subjetiva lo que observa

de la realidad para llegar a resultados objetivos; también puede hacer combinaciones entre para obtener que los resultados sean más confiables.

Referencias

- Acosta Faneite, S. F. (2023). *Los paradigmas de investigación en las Ciencias Sociales*: Capítulo 4. Editorial Idicap Pacífico, 60–79. <https://doi.org/10.53595/eip.007.2023.ch.4>
- Amaiquema Marquez, F. A., Vera Zapata, J. A., & Zumba Vera, I. Y. (2019). Enfoques para la formulación de la hipótesis en la investigación científica. *Revista Conrado*, 15(70), 354-360. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1148>
- Arias, F. (2016). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. 7ma. Edición. Episteme.
- Barrantes, R. (2014). *Investigación: Un camino al conocimiento, Un enfoque Cualitativo, cuantitativo y mixto*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Bautista, N. (2022). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*. Editorial el Manual Moderno.
- Bunge, M. (2018). *La ciencia: su método y su filosofía*. Laetoli.
- Blanco, L., & Acosta, S. (2023). La argumentación en los trabajos de investigación: un aporte científico al discurso académico. *Delectus*, 6 (1), 29-38. <https://doi.org/10.36996/delectus.v6i1.205>
- Blanco, N., & Pirela, J. (2022). La complementariedad metodológica: Estrategia de integración de enfoques en la investigación social. *Espacios públicos*, 18(45). <https://espaciospublicos.uaemex.mx/article/view/19296>
- Cerda, H. (2021). *Los elementos de investigación*. Editorial Magisterio.
- Cortez Torrez, J. A. (2018). El marco teórico referencial y los enfoques de investigación. *Apthapi*, 4(1), 1036–1062. <https://apthapi.umsa.bo/index.php/ATP/article/view/213>
- Della Porta, D., & Keating, M. (2013). *Enfoques y metodologías en las Ciencias Sociales: Una perspectiva pluralista*. Ediciones Akal.
- D'olivares Durán, N., & Casteblanco Cifuentes, C. L. (2015). Un acercamiento a los enfoques de investigación y tradiciones investigativas en educación. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 3(1-2), 24–34. <https://doi.org/10.22209/rhs.v3n1.2a04>
- Escudero, C., & Cortez, L. (2018). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Ediciones UTMACH.
- Finol, M., & Vera, J. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. *Revista Mundo Recursivo*, 3(1), 1-24. <https://www.atlantic.edu.ec/ojs/index.php/mundor/article/view/38>
- Flick, U. (2018). *Diseño de investigación cualitativa*. Sabio.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores México.
- Freire, P., & Shor, I. (2019). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI Editores.
- Galeano, M. (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo editorial Universidad Eafit.
- Habermas, J. (2023). *Conocimiento e Interés*. Buenos Aires: Taurus.
- Hernández Mendoza, S. L., & Samperio Monroy, T. I. (2018). Enfoques de la Investigación. *Boletín Científico de las Ciencias Económico Administrativas del ICEA*, 7(13), 67-68. <https://doi.org/10.29057/icea.v7i13.3519>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ta. Edición. McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández-Sampieri, R., Méndez S; Mendoza; C. & Cuevas, A. (2017). *Fundamentos de investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. 7ma. Edición. McGraw-Hill Interamericana.
- Iño, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces de la Educación*. 3(6), 93-110. <https://hal.science/hal-02528588/>
- Maldonado, J. (2018). *Metodologías de la investigación social. Paradigmas cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Ediciones de la U.
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). *Metodología de la Investigación: Cuantitativas-Cualitativas y Redacción de Tesis*. 5ta. Edición. Ediciones de la U.
- Ortiz, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas*. Ediciones de la U.
- Reyes, E. (2022). *Metodología de la investigación científica*. Page Publishing Inc.
- Sánchez Molina, A., & Murillo Garza, A. (2021). Enfoques metodológicos en la investigación histórica: cuantitativa, cualitativa y comparativa. *Debates por la Historia*, 9(2), 147-181. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i2.792>
- Torres Fernández, P. A. (2016). Acerca de los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación educativa cubana actual. *Atenas*, 2(34), 1–15. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/419>
- Villalobos Zamora, L. R. (2019). Enfoques y diseños de investigación social: cuantitativos, cualitativos y mixtos. *Educación Superior*, (27), 78–82. <https://doi.org/10.56918/es.2019.i27.pp78-82>
- Yáñez, P. (2018). Estilos de pensamiento, enfoques epistemológicos y la generación del conocimiento científico. *Revista espacios*, 39(51). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n51/18395118.html>

Savier Fernando Acosta Faneite

Doctor en Ciencias de la Educación, con Postdoctorado en Gerencia para la Educación Superior de la Universidad Privada “Rafael Beloso Chacín”. Magister en Enseñanza de la Biología; Especialista en Docencia para la Educación Superior y Licenciado en Educación Biología de la Universidad de Zulia. Docente de Biología, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.

Correo de contacto: savier.acosta@gmail.com

Cita sugerida:

Acosta Faneite, S. F. Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8) 82–95. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.084>

2023

**Sección
Ensayos**

El fortalecimiento de las competencias científicas: un reto ineludible en Colombia

ENSAYO

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.075>

Recibido: 30/marzo/2023

Aceptado: 4/junio/2023

En línea: 23/junio/2023

Karen Molina Ramos¹<https://orcid.org/0000-0002-5007-0715>¹Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología - Panamá

RESUMEN

El presente ensayo pretende plantear una revisión y reflexión teórico conceptual sobre la importancia del desarrollo de competencias científicas en los estudiantes desde la educación básica. En primera instancia se hace una reflexión sobre el papel de las competencias en el desarrollo del mundo globalizado, las exigencias del orden del día y las oportunidades de los sistemas educativos de atender esta demanda de preparación en el tema. Se presenta los resultados obtenidos en las pruebas PISA 2018 en Colombia como fundamento de la necesidad de intervenir en los procesos formativos, ajustar los proyectos institucionales coherentes con las necesidades del contexto y en consonancia con las políticas educativas públicas. Finalmente se trata de contextualizar la aparición de la formación por competencia en el campo educativo e indicar el aporte de algunas investigaciones en Colombia dirigidas al desarrollo de competencias científicas.

Palabras clave: Competencia científica, globalización, investigación.

The strengthening of scientific competences: an unavoidable challenge in Colombia

Abstract

This essay aims to propose a revision and conceptual theoretical reflection on the importance of the development of scientific competences in students from basic education. In the first instance there is a reflection on the role of competencies in the development of the globalized world, the requirements of the agenda and the opportunities of education systems to meet this demand for preparation in the subject. The results obtained in PISA 2018 tests in Colombia are presented as the basis for the need to intervene in the training processes, adjust institutional projects consistent with the needs of the context and in line with public education policies. Finally, it is a question of contextualizing the emergence of competency training in the field of education and indicating the contributions of some research in Colombia aimed at the development of scientific competences.

Keywords: scientific Competence, Globalization, Research

Introducción

La Educación desde siempre ha tenido una función totalizadora en la sociedad, es decir; gracias a ella es posible dar frente a las diferentes demandas sociales, culturales, políticas, económicas e ideológicas que marcan y condicionan estos tiempos de globalización. Esta forma de incidencia lleva a reconocer su importante papel social, como instrumento de conservación de la historia y cómo el mecanismo para el desarrollo y progreso social, donde prevalece la transmisión de los conocimientos y saberes (Meirieu, 2019). Todos estos hechos se pueden evidenciar en el creciente desarrollo científico y de la tecnología de la información.

La sociedad de hoy pide una educación capaz de formar individuos que se vinculen a ella de forma productiva y que puedan razonar frente a los problemas y situaciones reales, procurando siempre la convivencia armónica (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2004). Bajo esta mirada, el hombre gracias a la educación se convierte en el creador y sostenedor del desarrollo social, se prepara para ofrecer y para enfrentar el devenir histórico en beneficio de su calidad de vida y de los demás. En consecuencia, los países latinoamericanos se han animado a proponer mejoras en sus aspectos educativos Medina et al. (2019), al ver la necesidad de formar ciudadanos capaces de enfrentar las nuevas demandas sociales, políticas y económicas, donde los mercados y las relaciones nacionales e internacionales están siendo manejadas e influenciadas por los avances y aportes de la ciencia y la tecnología de la información, promoviendo el desarrollo y progreso de los países.

Las dinámicas sociales son el resultado de la explosión de conocimiento que se ha venido gestando en el campo de la ciencia y la tecnología, que llegan a cambiar la calidad de vida de los individuos y les exige estar preparados para manipular equipos a su servicio o a comprender información que llega del contexto. La ciencia hace parte de toda esta realidad social, permea todo este desarrollo o progreso. Por esto como lo expresa Hernández (2005):

El ciudadano de hoy requiere una formación básica en ciencias si aspira a comprender su entorno y a participar en las decisiones sociales. La enseñanza de las ciencias es parte esencial de la formación de ese ciudadano. Se trata de desarrollar en la escuela las competencias necesarias para la formación de un modo de relación con las ciencias (p.2).

Ante esta realidad, la ciencia es un medio indispensable para el desarrollo del individuo debido a que lo acerca al conocimiento y gracias a este último el hombre puede estar en capacidad de comprender el mundo que le rodea participando de él, aportando en su construcción y desarrollo. La escuela asume su función social al acercar al estudiante al saber científico desde sus primeras edades, fomentando en ellos desarrollo de competencias científicas definidas por Hernández (2005), “como

la integralidad que hace el individuo de sus capacidades y saberes para motivarse a actuar significativamente conforme le exige la sociedad y para ello requiere los conocimientos científicos” (p. 21).

El desarrollo de competencias científicas son temas que se han discutido desde diversas organizaciones como consecuencia de los efectos de la globalización, esto ha conducido a intervenciones en el campo educativo con reformas curriculares que sean coherentes con las tendencias económicas, políticas y culturales de corte multinacional (Zafra y Bermúdez, 2014). Esta situación lleva a las escuelas a ser evaluadas para determinar su cumplimiento, responsabilidad y compromiso con la sociedad, de ahí el llamado término calidad educativa. Es necesario conocer todo el entramado que engloba el desarrollo de competencias científicas y su inserción en el campo educativo.

Desarrollo

En consonancia con los anteriores planteamientos, desde las escuelas se debe acercar al estudiante a una ciencia no como la que desarrolla el científico que construye conocimiento en un laboratorio especial, si no la del individuo capaz de comprender ese conocimiento científico y ponerlo en función de su desarrollo personal y a beneficio del progreso social. La educación debe acercar al estudiante a la ciencia y desarrollar las competencias científicas definidas por Hernández (2005), como “el conjunto de saberes, capacidades y disposiciones que hacen posible actuar e interactuar de manera significativa en situaciones en las cuales se requiere producir, apropiar o aplicar comprensiva y responsablemente los conocimientos científicos”. (p. 25)

Lyotard (1991), señala que no se puede saber lo que es, si no se sabe nada de la sociedad en que aparece, por tanto, la lectura de la realidad es primordial para entender el papel de la escuela como institución contemporánea. En este aspecto, la ciencia muestra su valor al permitir generar saberes y hacer uso de ellos para establecer una práctica comunicativa que lleve a los ciudadanos a una mejor intervención en la sociedad. En tiempos antaños la ciencia era considerada como el camino hacia la verdad absoluta; en estos nuevos tiempos la ciencia trasciende mucho más de esos alcances. Hoy es el motor de los avances y progresos en muchos campos del conocimiento, por lo que no puede desconocerse de su papel en el contexto educativo.

Dada la importancia de la ciencia, se debe analizar su impacto social, el cual está marcado en estos tiempos principalmente por el poder económico, donde priman los intereses capitalistas y burocráticos, lo que ocasiona que la mayor parte de las iniciativas colectivas e individuales para la invención y creación de nuevas formas de obtención de conocimiento provengan del deseo de imponerse en el campo económico, perpetuando la notable relación del saber y el poder.

Desde la escuela se trata de enseñar las competencias necesarias para que los estudiantes se acerquen al conocimiento y den frente a esa nueva sociedad de rendimiento que tiene un alto contenido de combustible en la motivación del nacimiento de las redes sociales y la practicidad para el uso del internet en dispositivos móviles y en acceso a nuevas tecnologías. Estas son situaciones que desde la escuela se abordan y tratan de afrontar brindándole a los estudiantes oportunidades reales de aprendizaje. Aprendizajes que les permitan ofrecer a futuro una mejor condición de vida para ellos y sus familias, tomando en cuenta las condiciones socioeconómicas y culturales del contexto inmediato del cual forman parte y de la sociedad de consumo que crece de manera vertiginosa.

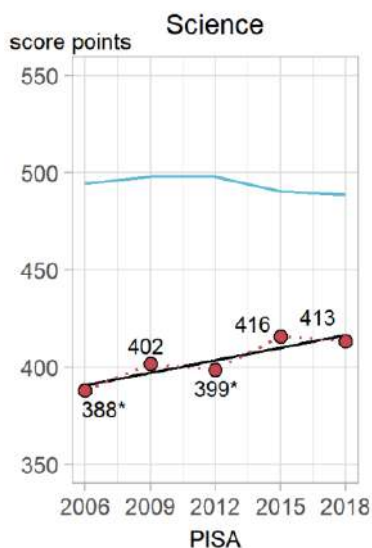
El desarrollo de competencias científicas está dirigido al estudiante para que a futuro esté preparado para actuar y resolver problemas efectivamente en su contexto, para esto requiere de un saber y a un saber hacer. A través del desarrollo de competencias científicas se convierte al estudiante en un investigador capaz de explorar su medio e interpretar de él. En este proceso el docente invita al estudiante a encontrarse con un problema desconocido, investigarlo y ampliar el conocimiento que se tenga apropiándose del nuevo saber e implementándolo en sus nuevas experiencias y en diferentes contextos. Todos estos aspectos relacionados con la funcionalidad de la ciencia y su enseñanza en el campo educativo son focos de atención de las políticas públicas educativas.

Colombia es uno de los países que no desconoce este aspecto y sabe que su desarrollo y crecimiento depende del tipo de educación que imparta a los individuos desde la infancia, por tal razón ha transferido cierta responsabilidad a los docentes encargados de hacer posibles las políticas educativas del desarrollo de competencias. Según Medina et al. (2019), el rol del docente debe estar orientado a la formación de estudiantes que sean capaces de trascender del contexto del acto educativo y manifiesten en su vida social y personal, competencias que les permitan crecer como ciudadanos de bien, y permitan demarcar la calidad de la educación desde la misma calidad de vida. Las competencias científicas se convierten desde esta perspectiva en el mecanismo para prepararse para la vida personal, laboral y la vida en sociedad.

Las instituciones de educación en Colombia se ven sometidas anualmente a una variedad de pruebas estandarizadas, nacionales (ICFES) e internacionales PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) para medir el alcance de los procesos de enseñanza dentro de las aulas de clases. Estas pruebas dan una información del estado de los estudiantes en relación con las competencias científicas. Colombia ha participado en ellas desde el 2006 con un total de 5 aplicaciones y los resultados obtenidos han sido desfavorables. Se refleja la deficiencia que tienen los estudiantes en relación con estas competencias. La prueba Pisa 2018 en ciencia arrojó como resultado que:

Cerca de 50% de los estudiantes de Colombia están en un nivel 2, lo que corresponde en la media de la OCDE un 78% con competencias mínimas que indican que los estudiantes solo pueden reconocer la explicación correcta de fenómenos científicos familiares y pueden utilizar dicho conocimiento para identificar, en casos sencillos, si una conclusión es válida a partir de los datos proporcionados (OECD,2019, P. 3).

Figura 1
Tendencia del rendimiento en ciencias



Nota: La línea azul señala el rendimiento promedio en todos los países de la OCDE, con datos válidos en todas las evaluaciones PISA. La línea roja punteada señala el rendimiento de Colombia. La línea negra representa una línea de tendencia para Colombia (línea del mejor ajuste).

Fuente: OECD, base de datos PISA 2018.

La tendencia señalada en la figura 1 muestra entre el año 2006 y 2018 un incremento de 25 puntos en los resultados de la prueba en ciencias. Sin embargo, estos valores continúan estando por debajo de los resultados de los estudiantes de los países asociados a la OCDE. Colombia en este aspecto se halla en 76 puntos de diferencia. Estos indicadores permiten medir la calidad educativa en el país y son un referente importante para que los docentes revisen las dificultades presentadas y

trabajen conforme a ellas, con miras a implementar planes de mejoramiento en sus prácticas de aula y procesos de enseñanza aprendizaje.

El bajo nivel que los estudiantes están manejando en cuanto a las competencias en ciencia, lleva a considerar en el cómo deben estas ser desarrolladas. Los referentes de calidad diseñados para el desarrollo de las competencias básicas como las científicas, por sí solo no aseguran la eficacia de los procesos educativos; estos deben analizarse y trabajarse en alineación y articulación con los enfoques y estrategias metodológicas que se propongan en el proyecto educativo institucional para que puedan traducirse eficazmente en las prácticas de aula.

El anterior recorrido teórico-práctico conlleva a que la responsabilidad sobre la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje recaiga sobre el rol del docente y la manera como orienta su labor en el desarrollo de competencias científicas. A pesar de disponer de instrumentos y bases curriculares establecidas por directrices ministeriales e institucionales, son ellos los que deben diseñar la ruta metodológica para hacerlos efectivos en la práctica de aula.

La aplicación de pruebas estandarizadas para determinar el nivel de competencias del estudiante, son instrumentos que le ofrecen a los docentes información sobre lo que el estudiante está en capacidad de aprender, por tanto, es imprescindible cuestionarse sobre las estrategias de aprendizaje que se deben implementar para la búsqueda de resultados de calidad, contextualizadas en la búsqueda de competencias científicas necesarias y requeridas.

Pese a este conocimiento el rol del docente se ha limitado a seguir mecánicamente guías de aprendizaje, trabajar en función de conceptos orientados a la memorización desconociendo las necesidades propias del contexto donde se produce el acto educativo; esto condiciona experiencias didácticas en las cuales no se produce y genera el conocimiento idóneo para el análisis de situaciones que los lleven a participar activamente de la vida ciudadana. Las competencias científicas en todo este engranaje ofrecen la capacidad de adquirir y generar el conocimiento necesario para discernir frente a los problemas y en la toma de decisiones asertivas, tal como se expresa implícitamente en los fines de la educación de Colombia (Hernández, 2005).

Sumado a este problema de enseñanza, aprendizaje, la formación docente se encuentra constantemente con un tráfico de situaciones que generan incertidumbre. Se plantean muchas ideas para dar frente a ellas de manera acertada, procurando en la marcha no afectar los procesos educativos. Según Perrenoud (2004), la profesión docente es dinámica y las estrategias de enseñanza cambian de acuerdo con el contexto y la interpretación que se da de la realidad. Si comparamos esta concepción con el sistema educativo colombiano, se puede inferir que las directrices emanadas por el ministerio de educación nacional, denominadas referentes de calidad educativa, solo pueden traducirse en prácticas eficaces siempre y cuando sean interpretadas adecuadamente por el docente y se ajusten a las necesidades de los estudiantes y de los contextos regionales o locales.

Los tiempos actuales obligan a los docentes a disponer de metodologías más centradas en las necesidades de los estudiantes. Es necesario repensar las prácticas educativas con estrategias más abiertas y flexibles que los lleven a una verdadera comprensión de los procesos formativos, coherentes con la importancia de desarrollar las competencias científicas necesarias para el progreso personal y social del estudiante. Con todo esto favorecer la responsabilidad compartida en el proceso de enseñanza aprendizaje, docente-estudiante.

Inicios de la formación por competencia en el campo educativo

La formación por competencias apareció en el contexto educativo como alternativa para promover mejores procesos de formación académica y con ellos alcanzar calidad en términos de educación. Para Díaz (2006), fue la llamada innovación la que generó el deseo de académicos de proponer mejores formas de enseñar. Para él, la creación de múltiples estrategias de enseñanza aprendizaje, fueron la base de políticas educativas que incursionaron en nuevas formas de evaluar, inscribiendo el concepto de formación por competencia que hoy exige una revisión detallada para una correcta aplicabilidad en las prácticas de aula.

Las variadas acepciones que trae consigo el término de competencia ha permitido su utilidad en diferentes campos del saber y a su vez a conducido a su poca comprensión e inadecuada aplicabilidad. Sus inicios se remontan en los años 60 y su repercusión pudo visualizarse en los modelos de evaluación aplicados en el campo laboral, los cuales generaron grandes resultados sobre las competencias que un empleado debía tener para un trabajo sobresaliente (Ibarra, 2008). Situación que llamó la atención de académicos y motivó la incursión de este modelo en las instituciones de educación superior, viéndose hoy reflejado desde niveles de educación preescolar y básica.

Organizaciones internacionales como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) promueven políticas de orden social y económico que repercuten los sistemas educativos con el propósito de ofrecer alternativas a los países de acciones adecuadas para su desarrollo sostenible. Dentro de sus iniciativas invita a propender una educación de formación por competencias para la cualificación del talento humano idóneo para el sector económico y productivo de las naciones. Es así como a través de las pruebas estandarizadas que ofrece, PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumno, por sus siglas en inglés), “de forma trienal, evalúa si los alumnos de 15 años, a punto de concluir la educación obligatoria, han adquirido los conocimientos y competencias fundamentales para su participación plena en las sociedades modernas” (OCDE, 2019, p.9). Los resultados de esta prueba están explícitos en términos de competencias ofreciendo a los países que son miembros de la organización una visión para compararse con los países que obtienen mayores resultados, de esta manera poder analizar sus políticas de calidad, aprender de ellas y mirar sus propios resultados como oportunidades de mejora. En este orden de ideas esta participación lleva a que actualmente esta sea una de las razones por las que sea común ver y hablar de formación por competencias en los sistemas educativos.

Así mismo otras organizaciones como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) reconocen el papel actual de este modelo de formación que en su implementación satisface las demandas sociales en pro del desarrollo del individuo y el bienestar común. Como reconocimiento aporta una propia concepción del término competencia promoviendo con él, el ajuste de currículos educativos flexibles y pertinentes. Interpretando esto, para “dotar al estudiante de lo necesario para hacer frente a las exigencias de la vida cotidiana y profesional y, en ocasiones, también a sus contradicciones” (Roegiers, 2016, p.9).

Son muchas organizaciones internacionales las que aprueban en sus proyectos el desarrollo de competencias en el campo educativo como instrumento para lograr a futuro el desarrollo sostenible del país, entre ellas está la ONU (Organización de las Naciones Unidas) y la OIT (Organización Internacional del Trabajo) y la UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia). Recientemente la OIT y la ONU suscribieron un memorando de entendimiento sobre desarrollo de competencias, promoviendo su Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de 2030 con el propósito de fomentar la formación permanente y aumentar la capacidad de los jóvenes para conseguir un empleo y facilitar su transición de las aulas al mundo del trabajo (Organización internacional de trabajo, 2020). Esta iniciativa muestra como persisten los intentos por atender la formación de los individuos sin soslayar que la relación directa entre el desarrollo de competencias en la vida escolar para la correcta inserción al campo laboral productivo.

Desde las diferentes instituciones educativas se han iniciado trabajos de cualificación pedagógica para la incursión de estrategias y acciones tendientes a incorporar en sus programas actividades que lleven a los estudiantes a trabajar los aprendizajes en función del desarrollo de competencias. Los gobiernos han acogido este modelo y lo han incorporado a sus políticas educativas nacionales y con ellas han establecidos estándares de calidad basados en competencias que sirvan de orientadores para el trabajo efectivo en el aula y en cumplimiento con las demandas de orden local, regional, nacional e internacional en que se mueve la sociedad.

Algunas investigaciones de competencias científicas en Colombia

En Colombia se habla de competencia en diferentes áreas de conocimiento orientadas a la formación del talento humano y la formación en aprendizajes. En el caso de la investigación hablar

de competencias referidas a la ciencia cobra importancia pues es necesario reconocer que el acceso a los conocimientos científicos ayuda a explorar mejor la naturaleza, a incorporarse en el mundo de la ciencia disfrutando esta inserción, tener conciencia y control del uso de diferentes tecnologías, saberse partícipe y agente activo en la toma de decisiones y resolución de problemas, y a reconocer una ciencia inacabada, refutable, tentativa y de igual manera constituyente activa de nuestra cultura (Claxton, 1994, como se citó en Ruiz, 2010, p.84).

Por otra parte, aunque se considera que en Colombia las políticas educativas públicas están orientadas para el cumplimiento de las demandas sociales de mercado, no se desconoce que se ha ofrecido la oportunidad desarrollar las competencias básicas como la de la ciencia en los estudiantes, atendiendo el contexto inmediato. Las instituciones gozan de cierta autonomía que les permiten flexibilizar su currículo y organizar la práctica educativa. Frente a esto, Zafra y Bermúdez (2014), expresan que “directivos, docentes y estudiantes se organizan en pilares para atender a los problemas en contextos (teóricos y prácticos soslayando sus relaciones) y darles solución, es decir, constituir al individuo en competente” (p. 57).

En Colombia se han gestado diferentes investigaciones relacionadas con las competencias científicas. Todas ellas pueden visualizarse a través de publicación de artículos en diferentes campos del saber, en ellos se destacan la importancia del fomento de competencias relacionadas con la ciencia. Además, entre estos artículos se destacan tesis de pregrado y en maestría orientados al aporte de prácticas de aula descontextualizadas evidenciadas en algunas instituciones educativas del país.

Ejemplo de ellas está Guzmán et al. (2019), presentan su investigación realizada en Colombia a través del artículo: Desarrollo de las competencias científicas mediante la implementación del aprendizaje basado en problemas (ABP) en los estudiantes de grado quinto del instituto universitario de Caldas (Manizales). Este estudio tuvo como objetivo desarrollar estrategias en el aula de clases que permitieran mejorar la dinámica de la enseñanza de las ciencias naturales aportando al desarrollo de las competencias científicas evaluadas por el ministerio de educación nacional en Colombia. Investigación que concluyó que “la estrategia del ABP afectó positivamente el desarrollo de las competencias científicas, además, la capacidad analítica y la interpretación de textos” (Guzmán et al., 2019, p. 4).

Paula et al. (2020), diseña una propuesta didáctica que fundamente el desarrollo de un perfil de competencias científicas en los docentes a través del Aprendizaje Basado en Proyectos. Estos autores consideran que el nivel de apropiación de las competencias científicas en los estudiantes depende de la capacidad que posea el docente frente a las mismas, lo que a su vez garantiza el mejoramiento de la calidad educativa. Según su criterio los docentes de manera indirecta son los responsables de hacer viable el cumplimiento en las demandas generadas por las políticas públicas educativas nacionales relacionadas con la mejora de la calidad del servicio educativo, tal como lo plantea en el plan decenal de educación 2016-2026.

Londoño y Luján (2020), dan a conocer en su artículo: Competencias científicas en docentes de la ciudad de Medellín, Colombia: Análisis desde la formación docente, los resultados obtenidos en el estudio sobre las competencias científicas que desarrollan los docentes que participan en la feria de Ciencia, Tecnología e Innovación (CT+i) de la ciudad de Medellín (Colombia), durante las ediciones 2012 a 2017. Este estudio de carácter cualitativo-cuantitativo reveló el valor otorgado por la feria a las prácticas docentes de los participantes por su motivación hacia el trabajo investigativo y al uso de estrategias que los acercan al desarrollo de competencias científicas.

Las experiencias compartidas están dirigidas a desarrollar competencias en ciencias pues identifican problemas que surgen del análisis de fenómenos y requieren la implementación de habilidades y capacidades para organizar, clasificar la información y hacer uso de ella. El conocimiento científico obtenido en este proceso permite comprender la realidad (Londoño y Luján, 2020).

Los resultados de este estudio brindan grandes aportes al concluir que es necesario seguir trabajando en investigaciones referidas a la formación docente frente al desarrollo de competencias científicas. Aportan evidencias sobre vacíos conceptuales con relación a las competencias en ciencia lo que podría ser consecuencia de prácticas descontextualizadas en varias instituciones del país tal lo expresan diferentes artículos académicos.

Las innumerables investigaciones en Colombia son prueba fehaciente de la insistencia de atender el desarrollo de competencias científicas desde diferentes roles: docentes, estudiantes y currículo. A su vez se convierten en un amplio bagaje conceptual sobre el tema, muestran explícitamente las diferentes estrategias que se han venido implementando para tal propósito; así como los diferentes planes de mejoramiento que pueden incursionarse desde diferentes contextos para contribuir a la calidad educativa del país.

Conclusiones

La sociedad de hoy es dinámica e inestable debido a las tensiones del momento; el crecimiento económico y las nuevas tendencias culturales son evidencia de la necesidad de fortalecer los sistemas educativos con estrategias metodológicas tendientes al desarrollo de competencias científicas necesarias para que los estudiantes se formen como ciudadanos preocupados por su entorno, con habilidades de pensamiento necesarias para intervenir positivamente en él.

Desde esta perspectiva la educación debe trabajar en la formación de un ciudadano interesado en aprender para participar en la construcción de una sociedad para el bienestar colectivo y no para satisfacción de sus necesidades particulares. Actualmente se conocen y se enfrentan exigencias de tipo político, social, cultural y económico y son las escuelas las encargadas de dinamizar experiencias de aprendizaje que generen conocimientos y saberes, con ellas los individuos podrán desarrollar competencias que los acerque a su realidad, para analizarla, comprenderla y actuar conforme a esta de manera asertiva.

La meta es desarrollar en el estudiante competencias científicas para que sea capaz de actuar y resolver problemas efectivamente en su contexto. El ofrecer acceso a los conocimientos científicos ayudará a explorar mejor la naturaleza, a incorporarse en el mundo de la ciencia disfrutando esta inserción, tener conciencia y control del uso de diferentes tecnologías, saberse partícipe y agente activo en la toma de decisiones y resolución de problemas, y a reconocer una ciencia inacabada, refutable, tentativa y de igual manera constituyente activa de nuestra cultura (Claxton, 1994 como se citó en Ruiz, 2010, p. 84).

Referencias

- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, XXVIII(111).
- Díaz Ochoa, E. y Rodríguez López, N. (2019). fortalecimiento de la competencia científica implementando rutinas de pensamiento en el colegio cooperativo Comfenalco. In *Crescendo*, 10(1). <https://doi.org/10.21895/inces.2019.v10n1.16>
- Guerrero Flórez, L. K. (2019). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como estrategia para fortalecer las competencias científicas en ciencias naturales. *PaideiaSurcolombiana*, 24. <https://doi.org/10.25054/01240307.1700>
- Guzmán Duque, A. P., Oliveros Contreras, D. y Mendoza García, E. M. (2019). Las competencias científicas a partir de la gestión del conocimiento en Instituciones de Educación Superior. *SIGNOS - Investigación En Sistemas de Gestión*, 11(2). <https://doi.org/10.15332/24631140.5080>
- Hernández, C. (2005). ¿Que son las competencias científicas? *Foro Educativo Nacional*.
- ICFES 2018 . Informe nacional de resultados para Colombia-PISA 2018. In *Módulos de competencias genéricas*.
- Londoño, D. y Luján, D. (2020). Competencias científicas en docentes de la ciudad de Medellín, Colombia: Análisis desde la formación docente. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(1). 39-54. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.1.2020.03>
- López Ibarra, A. (2012). Origen Y Fundamento De La Educación Basada En Competencias. *Xihmai*, 3(5). <https://doi.org/10.37646/xihmai.v3i5.117>
- Medina, J. E. C., Pulido, A. G. y Pulido, J. W. G. (2019). La reforma educativa y la calidad de la educación en Colombia. *RHS: Revista Humanismo y Sociedad*, 7(2), 41-53. dialnet.unirioja.es. DOI : 10.22209/rhs.v7n2a03

- Meirieu, P. y Montenegro Gómez, P. A. (2018). Riquezas y límites del enfoque por competencias del ejercicio de la profesión docente hoy. *Pedagogía y Saberes*, 50. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-9503>
- Ministerio de educación nacional (2004). Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. SERIE GUÍAS No 7. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-81033_archivo_pdf.pdf
- OECD (2019) Volumes II Colombia - Country Note - PISA 2018 Results https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf
- Organización internacional del trabajo. (2020, octubre, 09) Memorandum de entendimiento de la OIT y UNICEF para promover la mejora de competencias y la formación permanente. https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_757820/lang--es/index.htm
- Paula Vélez, Y. D. C. y Piedrahita Pérez, B. (2020). Perfil de competencias científicas en docentes a través del aprendizaje basado en proyectos (Master'sthesis, Corporación Universidad de la Costa). <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/7721>
- Perrenoud, P. (2008). Diez nuevas competencias para enseñar. *Tiempo de Educar*, 9(17).
- Roegiers, X. (2016). Marco conceptual para la evaluación de las competencias.
- Ruiz Ortega, F. J (2010). Las competencias científicas en el contexto catalán, una mirada crítica al término y su conceptualización en la política educativa. *Revista*
- Zafra, L. S. N. y Bermúdez, L. A. G. (2014). Las políticas educativas de competencias en la globalización: demandas y desafíos para el currículo y la evaluación. *Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación*, 28(64), 37-64. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6280213.pdf>.

Karen Molina Ramos

Licenciada en Educación Básica con énfasis en ciencias Naturales y Educación Ambiental. Magister en educación con énfasis en currículo y evaluación. Coordinadora Académica de educación básica.

Correo de contacto: karenmolinaramos@gmail.com

Cita sugerida:

Molina Ramos, K. El fortalecimiento de las competencias científicas: un reto ineludible en Colombia. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8) 1–9. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.075>

El fomento del pensamiento crítico en la educación rural: una propuesta desde la educomunicación

ENSAYO

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.076>

Recibido: 29/marzo/2023

Aceptado: 9/junio/2023

En línea: 23/junio/2023

Alejandro Fidel De Alba Roa¹<https://orcid.org/0000-0001-8048-7952>**Saul Gonzalo Galindo Cárdenas²**<https://orcid.org/0000-0002-9169-5957>¹² Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología - Panamá

RESUMEN

El presente ensayo es una reflexión acerca de la educación rural desde el contexto latinoamericano, en especial en el contexto colombiano. Se presenta una revisión de los sustentos teóricos del enfoque de la educomunicación y del pensamiento crítico con el propósito de proponer un modelo de transformación pedagógica hacia el desarrollo del pensamiento crítico e innovador de los sujetos de la educación en contextos rurales basados en la educomunicación. Se tomaron aspectos relevantes del estado, las tendencias y necesidades de la educación rural, abordados a partir de principios que integran la educomunicación, las nuevas tecnologías de la información como mediaciones que potencian el pensamiento crítico y generen una formación de calidad que impacte la realidad de la mayoría de los jóvenes en el área rural. Los resultados de esta reflexión plantean varios desafíos para que este modelo pueda generar una educación de calidad que este al nivel de las exigencias globales y universales y que les permita a las nuevas generaciones tener trayectorias educativas acordes a la época, sin abandonar sus contextos.

Palabras clave: Educación rural, educomunicación, pedagogía dialógica, pensamiento crítico.

The promotion of critical thinking in rural education: a proposal from educommunication

Abstract

This essay is a reflection on rural education in the Latin American context, it places special emphasis on the Colombian context. A review of the theoretical foundations of the Educommunication and critical thinking approach is presented with the purpose of proposing a pedagogical transformation model towards the development of the critical and innovative thinking of the subjects of education in rural contexts based on Educommunication. Relevant aspects of the estate, tendencies and needs of rural education were taken, addressed from principles that integrate educommunication, new information technologies as mediations that enhance critical thinking and generate a quality training that impacts the reality of most young people in rural areas. The results of this reflection raise several challenges for this model to generate a quality education that is at the level of global and universal demands and that allows new generations to have educative trajectories according to the era, without leaving their contexts.

Keywords: Rural education, educommunication, dialogical pedagogy, critical thinking.

Introducción

Hoy por hoy las comunidades en el mundo se encuentran sumergidas en un gigantesco proceso de globalización, una puerta inmensa hacia una realidad cambiante que las arrastra a la incertidumbre, a lo desconocido, y que las obliga a tener esa capacidad de adaptación a los cambios, a la transformación de la realidad de sus contextos, a reinventarse cada día en esa dinámica para no quedar rezagada por los avances progresivos en tecnología e innovación.

El sector educativo no es ajeno, ni está aislado de esta realidad, durante ya varias décadas se vienen aplicando los conceptos de innovación tecnológica en los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje y los gobiernos han buscado la manera de equipar a la escuela de las herramientas necesarias para que los estudiantes tengan acceso al conocimiento.

Algunas políticas de Estado reafirman que la escuela es el escenario propicio para que se establezca la línea base en los procesos de transformación social y que por ende hay que equipar a éstas con la infraestructura necesaria para que los avances tecnológicos sean el puente en la disminución de la brecha social dentro de los contextos.

Uno de los desafíos gigantescos que enfrenta la escuela sobre todo en el contexto rural es la falta de conectividad, el rezago tecnológico se vive al no estar en el radar de acceso a la misma, debido a que no cuenta con una posición geográfica privilegiada, o por el contexto social, que en muchas ocasiones es de extrema pobreza.

La escuela como ente transformador tiene que posicionarse como el vehículo capaz de navegar en un sinnúmero de realidades y convertir los contextos en un cúmulo de oportunidades, donde la sociedad sea más equitativa y su evolución sea sustentable en el tiempo. Según lo manifiesta el Programa Aprende de la Junta de Castilla y León (2011), desde el punto de vista de la Enseñanza Aprendizaje, el uso inteligente de las TIC fomenta y facilita un enfoque didáctico interactivo y exploratorio, estimula el desarrollo de estilos de aprendizaje más activos y apoya el desarrollo de las competencias básicas.

En el caso de Colombia, por ejemplo, en políticas públicas enmarcadas en el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016-2026 se presentan una serie de lineamientos para el desarrollo de desafíos y es precisamente su sexto desafío donde se enmarca textualmente que se impulsará el uso pertinente, pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías para apoyar la enseñanza, la construcción de conocimiento, el aprendizaje, la investigación y la innovación, fortaleciendo el desarrollo para la vida.

Es de suma importancia que la comunidad esté preparada para asumir los retos que la educación misma está planteando en función de fortalecer los procesos que llevarán a mejorar la calidad, echar mano de estrategias didácticas que ayuden a que los estudiantes sean cada día más críticos, reflexivos, innovadores, investigadores.

Son muchas las investigaciones (Fernández et al., 2019; Tovio, 2019; Trujillo; Cardona, 2019 y Corvalán ,2006) que se han realizado acerca de cómo la búsqueda de modelos educativos emergentes ofrece alternativas para encontrar el camino a terminar con la desigualdad en las comunidades, sobre todo en aquellos contextos que se encuentran más apartados de la zona urbana, pero aún en la actualidad a pesar de los avances que cada día tiene la comunidad científica, seguimos anclados en procesos tradicionales que cada día son más improductivos y van dejando una estela de desidia y desesperanza en los jóvenes que cada año abandonan las aulas con la ilusión de encontrar nuevas oportunidades.

La situación actual muestra que las políticas de Estado han sido insuficientes para contrarrestar las problemáticas que viven las comunidades de contextos rurales, el mundo entero sumido en esta pandemia ha develado todas las carencias que hay en materia educativa, el mundo no estaba preparado para vivir este colapso, pero en las comunidades donde se ha disparado el impacto más nefasto, es en las zonas rurales, donde prácticamente hubo una desconexión casi que total del sistema educativo. Pasaron muchos meses para que los gobiernos empezaran a reaccionar para recuperar el sistema educativo.

La inclusión de las nuevas tecnologías en el proceso educativo se quedó en el abastecimiento de la infraestructura para facilitar el proceso, pero las políticas claras para hacer enriquecedor el proceso en las escuelas se quedan cortas en varios países de Latinoamérica, con la pandemia del COVID 19, muchos estudiantes en las zonas rurales se quedaron aislados en sus contextos, al no contar con herramientas tecnológicas, con poca probabilidad de avanzar y de enriquecer sus conocimientos, sumado a la poca preparación de los docentes en las didácticas críticas para apoyar su proceso formativo. Los docentes, aunque tienen la oportunidad de apoyarse en las herramientas novedosas consideran que es más importante transmitir la parte disciplinar, cercenando la posibilidad al estudiante de estar a la vanguardia de los cambios que se van generando en la sociedad.

Torres (2018), resalta que los docentes planifican, pero que al momento de transmitir el conocimiento no definen las técnicas didácticas adecuadas para ello, lo que se constituye en un verdadero problema al momento de buscar una receptividad por parte de los estudiantes, ya que la motivación no se alcanza con la improvisación ni mucho menos con actividades aisladas que no conlleven a estructurar acciones de pensamiento crítico ni adaptadas a la realidad del contexto.

Así mismo, Tovio (2019), concluye que el docente que labora en zona rural debe reinventarse siendo recursivo, apoyándose en los recursos que estén a su alcance. Es menester en la ruralidad mantener un matrimonio absoluto e inviolable entre los actores de la comunidad y el contexto donde se desarrolla el proceso, donde se toma cada elemento constitutivo del mismo y se convierte en instrumento de su propia transformación.

La escuela no puede estar a espaldas de todo este mundo cambiante y lleno de estrategias emergentes que cada día enriquecen el proceso de enseñanza aprendizaje y es quizás, la innovación ese vehículo que pueda transportar a las comunidades y mantenerlas vigentes en el tiempo, en la medida que se transforma su realidad.

Afrontar los cambios y asumirlos como oportunidad para generar transformaciones significativas en el contexto, es el deber ser de la escuela, es, por tanto, el escenario propicio para construir y desarrollar propuestas pedagógicas transformadoras, que lleven el pensamiento de los estudiantes a otro nivel, que sean capaces de ser protagonista de su propia transformación y la de su entorno.

Facione (1989), señala textualmente en la Declaración de consenso de los expertos en relación con el pensamiento y el pensador críticos ideal:

“Entendemos que el pensamiento crítico (PC) es el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio. El PC es fundamental como instrumento de investigación. Como tal, constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno” (p3).

Atendiendo esta información se podría considerar la búsqueda de alternativas donde se desarrolle el pensamiento crítico, creativo e innovador en la escuela rural, para alcanzar esa “fuerza liberadora de la educación” y por ende la transformación de los procesos pedagógicos que la conduzca a niveles superiores. Esta reflexión retoma los principios de la educomunicación como mediación en los procesos de aprendizaje y fomento para el pensamiento crítico en las escuelas de áreas rurales.

Desarrollo

Una mirada al estado de la educación rural

Partir de un análisis del estado de la educación rural desde el contexto latinoamericano permite abrir la posibilidad de describir el estado, tendencias y retos de esta educación. Es cierto que la educación en la ruralidad se ha enmarcado desde sus inicios en una búsqueda de igualdad de oportunidades que la equiparan con la educación urbana, sin embargo, en América latina según Corvalán (2006), desde la segunda mitad del siglo XX, el sistema educativo en el área rural ha tenido una expansión notoriamente menor que el sector urbano, aunque en algunos países esta brecha se ha reducido como resultado de las reformas agrarias implementadas. Cabe entonces, la reflexión y discusión entorno si los objetivos de la educación rural deben ser diferentes o comparables a los del medio urbano, o si esta educación debe tratar de retener a la juventud rural y reducir la migración a las ciudades; si necesariamente debe estar relacionado con actividades pecuarias o agro productivas, con currículos diferentes y adaptados al cambio climático, etc.

La educación rural, Según Trujillo y Cardona (2019), puede considerarse un factor integral de desarrollo para las comunidades las cuales generalmente están relegadas de las políticas sociales dadas las brechas de inequidad constante en los países de América latina, en Colombia por ejemplo la mayoría de estas comunidades rurales resultan ser escenario de conflicto interno lo que genera mayor vulnerabilidad y rezago social.

No obstante, los sectores rurales siguen concentrando la mayor cantidad de pobreza en el continente, así como también los menores niveles educativos en términos generales el mundo rural latinoamericano sigue siendo un sector subdesarrollado en el cual son evidentes las brechas de desarrollo.

En cuanto a la problemática de la educación rural es necesario entrar a definir algunas tendencias, la primera es en torno a la noción de la cultura rural y allí se puede analizar tal como señala Arias (2017), que es prioritario que los pobladores rurales reflexionen sobre el tipo de estudiante que desean que salga de sus instituciones, lo que consideran que debe enseñarse en ellas, el tema debe ser pensado y construido con quienes habitan estos contextos (p.60).

En este sentido, se trata de reflexionar desde la posibilidad del currículo que se debe enseñar en la escuela rural, cómo debe estar estructurado, si debe permearse con esta cultura rural o debe simplemente ser orientada a partir de los esquemas y modelos universales.

Lo anterior, también implica si es preciso reconocer la necesidad de ofrecer a los jóvenes de las zonas rurales una educación pertinente a los requerimientos del mundo globalizado, que también vincule hábitos y costumbres, tal como refiere Arias (2017), toda la vida, la cosmovisión, cultura y experiencias cotidianas del campo a la relación a otras formas de aprender, del hacer y del enseñar (p.60).

Según Corvalán (2006), la segunda tendencia está vinculada a las nociones de inequidad y falta de oportunidades de la población rural, desde este aspecto la educación rural enfrenta varias problemáticas en temas de calidad, logros, cobertura, recursos etc. si se compara con la educación del área urbana, sin embargo no se trata de entrar a profundizar estas realidades, esta tendencia está orientada a la noción de oportunidad educativa, es decir al grado objetivo de probabilidades que tienen los jóvenes de área rural para educarse y por ende incrementar su calidad de vida. Lo que obliga a definir unas políticas en torno a los niveles de oportunidad educativa de los niños y jóvenes rurales que garanticen la permanencia en el sistema educativo, el acceso a la educación superior y su inmersión al mundo laboral o productivo.

En América Latina en la actualidad se ha despertado el interés por el estudio y la investigación en el ámbito rural, según Galván (2020), ha habido discusiones sobre el modelo educativo, la vinculación de las escuelas rurales con la actividad productiva, pero este énfasis en la educación rural solo conduce a la simplificación del currículo y olvida la necesidad de desarrollar la educación según el principio de universalidad.

De este modo existe la necesidad de promover espacios de concertación frente a lo que se debe enseñar en el marco de una educación rural, que no deje de lado la cultura propia de lo rural pero que al tiempo prepare a los jóvenes para hacer frente a las necesidades problemáticas y posibilidades de desarrollo de sus entornos rurales. las transformaciones educativas deben posibilitar la inserción de los jóvenes ante las demandas de la globalización las cuales deben partir desde las actuaciones en sus contextos rurales para lograr su desarrollo y proyectándolas hacia las demandas de la sociedad actual.

En Colombia, para el año 2009, desde las políticas públicas del Ministerio de Educación Nacional se diseñó el PER (Proyecto de educación rural) para abordar los problemas que afectan la cobertura y la calidad de la educación en las zonas rurales ayudado a reducir la brecha entre la educación urbana y la rural. Estas acciones tienen como objetivo desarrollar e implementar estrategias flexibles para promover el acceso a la educación de los jóvenes en las zonas rurales; desarrollando procesos educativos y apoyando a los docentes para mejorar la calidad, pertinencia y relevancia de su práctica (MEN Colombia 2021).

La nota técnica del MEN (2022), sobre los avances de las políticas públicas de educación en las ruralidades de Colombia, señala que el PER (Proyecto de educación rural), permitió implementar aspectos importantes en cuanto al fortalecimiento y la expansión de los modelos educativos flexibles, los cuales permitieron mejorar la calidad de los aprendizajes, disminuir la deserción y estrechar un vínculo entre las escuelas con las comunidades rurales, estos recursos permitieron fortalecer programas como escuela nueva, la post primaria rural , la implementación de los programas de aceleración de aprendizaje, el programa de secundaria activa, la educación media rural , de igual manera se apoyó el desarrollo de los docentes de las zonas rurales en alianza estratégica con las entidades territoriales certificadas, los comités de educación rural y se estableció una mayor responsabilidad de actuación de las de las entidades territoriales certificadas en cuanto a su intervención en las zonas rurales.

En termino de cifras señala:

“Durante el periodo 2002 – 2006, se observó un aumento de la tasa de aprobación en 4.7 puntos porcentuales, hubo una disminución de la tasa de reprobación en 1.4 puntos porcentuales y de la deserción en 3.2 puntos, al tiempo que mejoraron los resultados en pruebas de calidad.” (MEN, 2022. p.30).

Sin embargo, en este mismo documento se señala que existen algunos retos el fortalecimiento de la educación en las zonas rurales de Colombia, como la necesidad de un marco político y legal diferenciado, así mismo cómo lograr una mayor institucionalidad regional que sea más consciente de los territorios rurales y con mayores herramientas para gestionar el servicio educativo, superar los

obstáculos y la tendencia a priorizar las cabeceras municipales focalizando mayores acciones y gestión en los entornos rurales.

De la misma manera, el análisis realizado por Echavarría et al. (2019), sugieren que la educación rural en Colombia requiere de la cooperación entre los sectores educativo, productivo y social para incidir en el desarrollo, implementación y evaluación de políticas educativas rurales adecuadas, que se refieren básicamente a planes de estudio, flexibilización curricular y formación profesional docente. Lo anterior para darle mayor pertinencia a la educación rural alrededor de las demandas de los contextos, pero también como respuesta a los referentes de calidad que se plantean desde las políticas educativas de los países latinoamericanos.

En el área rural los indicadores sociales de superación de la pobreza aún están rezagados, la normatividad es escueta y vacua a la hora de aplicarse al beneficio a la protección de las poblaciones menos favorecidas, los pocos avances en la superación de las brechas socioeconómicas, técnicas y de ingresos a las telecomunicaciones, a las tecnologías tienden a mantenerse relegados y perdidos (Arias, 2017).

Por su parte, la nota técnica del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2022) en Colombia para la política pública para la educación en las ruralidades señala textualmente:

Los múltiples escenarios de la educación en el contexto rural dan cuenta que las prácticas pedagógicas revelan las contradicciones y las fisuras de las políticas educativas. Diversos estudios en el país dan cuenta de los retos que existen en las zonas rurales para la concreción de trayectorias educativas completas. Las condiciones de la ruralidad, la alta dispersión de los territorios, las dificultades de acceso, la distancia entre los lugares de residencia y las escuelas, y las condiciones socioeconómicas, entre otros aspectos, son realidades que debe comprender y atender la política pública educativa (p. 9).

Lo interior entonces evidencia la necesidad que desde los contextos rurales se pueda trabajar en propuestas pedagógicas que permitan potenciar aprendizajes más significativos para una formación de calidad con la cual los jóvenes puedan responder a las necesidades de su entorno y potenciar el mejoramiento de sus contextos. Dicha propuesta basada en la conexión entre la educomunicación y los principios de la pedagogía crítica se relaciona con la reflexión dialógica como medio para generar aprendizajes que contribuyan a promover el pensamiento crítico desde la educación rural para lograr una transformación social.

Principios de la educomunicación.

La educomunicación ha de ser considerada un enfoque de estudio interdisciplinar y transdisciplinar como señala Barbas (2012), cuyos planteamientos incluyen aspectos teóricos y prácticos de la educación y la comunicación. También se le conoce como educación en comunicación, didáctica de los medios, comunicación educativa, alfabetización mediática o pedagogía de la comunicación, en el contexto iberoamericano, y media *literacy* o media educación, en el contexto anglosajón.

En este sentido, la educomunicación procura integrar a la educación los medios y recursos comunicacionales para potenciar el desarrollo de los aprendizajes, en la actualidad los recursos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación al servicio del desarrollo de las competencias y a la construcción de procesos de aprendizaje creativos, críticos e innovadores dentro de las aulas.

Se pueden identificar distintos enfoques de la educomunicación, los cuales permiten analizar las prácticas de esta, cada una hace acento en una dimensión específica en coherencia con la concepción educativa comunicativa y social de la que parte (Barbas, 2012). Y también de una determinada concepción sociedad (Kaplún, 1998).

Estos enfoques también dependen del contexto, ya que las teorías anglosajonas ven la comunicación educativa como una gestión instrumental de los medios centrada en la gestión de la tecnología, referido a la capacitación de los estudiantes en el uso de las nuevas tecnologías de la

información y la comunicación, mientras que a nivel latinoamericano se tiene un enfoque dialógico muy cercano a la pedagogía crítica y es conocida como proceso dialógico, este enfoque dialógico ve en la educomunicación una oportunidad donde la comunicación es la base del proceso de aprendizaje, es decir a través de la comunicación los sujetos desarrollan el proceso de aprendizaje, y las nuevas tecnologías y medios no son el fin, sino los recursos con los que se crea el proceso comunicativo que hace posible el aprendizaje (Barbas, 2012; Loza, 2021).

Es en este sentido es necesaria una propuesta de innovación orientada a posibilitar en la educación rural una transformación positiva, en la que los estudiantes consideren las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas que les permitan el desarrollo de sus contextos y visibilizar los contextos rurales a través del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

La educomunicación parte de principios pedagógicos basados en la filosofía y en las prácticas educativas de la comunicación que se enfocan en el diálogo y la participación. Este enfoque parte de los postulados de Paulo Freire, Mario Kaplún y Prieto Castillo (Loza, 2021).

Desde los postulados de Freire a partir del diálogo se enriquecen los saberes, en este sentido incluye la oportunidad de que las relaciones profesor-alumno se involucren en un intercambio activo en igualdad de condiciones, que les permita cuestionarse, evaluar los saberes de los demás y generar conjuntamente nuevos saberes que los conduzcan a la transformación social.

En el contexto educativo, la educomunicación como metodología permite que el alumno dirija su propia formación, lo motiva para que todo lo que realice repercuta en los que le rodean, mientras que el docente se convierte en guía y acompañante del aprendizaje autónomo y como un agente motivador del estudiante.

El objetivo de este enfoque es introducir los medios y las nuevas tecnologías en el aula para permitir que los estudiantes reflexionen sobre su experiencia y tengan la capacidad de compartir sus pensamientos a través del diálogo crítico conjunto como mediación de nuevos conocimientos (Kaplún, 1998).

Para la presente reflexión se tomará el enfoque dialógico de la Educomunicación, en el cual las prácticas educativas están centradas en el diálogo, proceso en el cual según Kaplún (1998), “aparecen contrargumentos, vacíos, contradicciones de ideas y nociones que aparentaban coherencia y solidez” y se va llegando a la formulación de un pensamiento propio en el encuentro con los otros, este enfoque entonces “tienen como finalidad la construcción y creación colectiva a través del intercambio simbólico y el flujo de significados” (p.214)

Barbas (2012), considera tres principios fundamentales de la Educomunicación dialógica, la naturaleza colaborativa y participativa, sus posibilidades creativas y transformadoras y los medios y códigos a través de los que se da el proceso educucomunicativo, los cuales fundamentan la propuesta que se desea plantear y que se detallarán a continuación:

1. La educomunicación centrada procesos colaborativos y participativos

Como se ha planteado la educomunicación gira en torno de los procesos comunicativos como mediaciones para el desarrollo de aprendizajes a partir de prácticas dialógicas entre los estudiantes, en los que el lenguaje permite el intercambio de ideas a través de análisis, reflexiones, argumentos que son compartidos entre los estudiantes y les permite llegar a construir conocimientos propios.

Como proceso centrado en el diálogo, la educomunicación tiene en sí una naturaleza colaborativa y participativa, ya que parte del principio de que los seres humanos poseen la capacidad del lenguaje y del pensamiento y es a través del diálogo con los otros que se da la interacción. Es decir, esta naturaleza está asociado al intercambio de los participantes a través de la puesta en acción de su capacidad para el diálogo mediante una participación en el proceso.

En este proceso se resalta el carácter democrático de la comunicación donde las intervenciones de todos los participantes se colocan en un plano simétrico (Barbas, 2012). Todos poseen las mismas

condiciones y habilidades, están en igualdad de condiciones para intervenir e interrelacionarse en los procesos de aprendizaje.

Esta participación implica una actitud colaborativa de los participantes a través de procesos y dinámicas de aprendizaje dialógico que permita a todos el logro de los objetivos y fines comunes para construir aprendizajes significativos. En esta medida la comunicación dialógica promueve el aprendizaje colaborativo dialógico la creatividad e inteligencia colectiva y se retoman valores éticos y sociales correspondientes al respeto por el otro la valoración de las interacciones del otro y de las participaciones del otro para construir en conjunto los nuevos conocimientos.

La educomunicación como proceso creativo y transformador

La educomunicación fomenta el aprendizaje con un proceso creativo en el que es posible la construcción de conocimientos a través de la creación y la actividad de los participantes, el conocimiento no es algo dado o transmitido sino creado a través del proceso de intercambio e interacción diálogo y colaboración de los participantes.

El desarrollo del pensamiento crítico, creativo e innovador requiere que los estudiantes descubran y desarrollen sus aprendizajes a partir de ideas novedosas, interesantes y que despierten en ellos la curiosidad, a través de experiencias en las que puedan ir más allá de la repetición y la memorización. Para aumentar la motivación y el interés de los alumnos se deben crear nuevas estrategias de aprendizaje que estimulen la creatividad y reconozcan el potencial creativo de todas los estudiantes. Este tipo de planeaciones puede ayudar especialmente a los estudiantes con poco interés, estimularlos a desarrollar sus ideas y desarrollar su potencial.

Sin embargo, para favorecer este tipo de dinámicas es importante generar una toma de conciencia entendida como un proceso de reflexión para la acción social y la transformación del mundo, es decir que los estudiantes puedan aprender, recrear y transformar la realidad en la que están inmersos.

Desde el modelo de la educomunicación, este sentido creativo y transformador de la comunicación está centrado en las prácticas de pensamiento crítico, reflexivo e innovador ya que requiere la acción, el movimiento y la construcción permanente de acciones para transformar la realidad en la que está inmerso el individuo. En todo este proceso se integra la pedagogía crítica, la comunicación y las TICS como herramientas que llevan al análisis, a la reflexión y a la acción para comprender y transformar las realidades.

Las mediaciones: El papel de los medios y las nuevas tecnologías

Todo acto educomunicativo se produce a través de una serie de significados culturales compartidos por los participantes, es decir códigos lingüísticos que permiten expresarse a través del lenguaje verbal (Barbas, 2012. p.167), los medios son considerados como la relación entre el pensamiento y el mundo y que es compartido y socializados a través del proceso de comunicación, que se entiende como un auténtico diálogo.

Es entonces claro afirmar que el lenguaje es la relación entre el pensamiento y el mundo de la comunicación y el diálogo es la relación entre los individuos y la sociedad, el dialogo es el medio o la mediación entre todos.

En este sentido la educomunicación consigue el término medio o medio como mediación o intermediación por tanto las tecnologías son una forma de mediación, o medio de interacción que no sólo permite establecer el proceso comunicativo sino también problematizar situaciones “para estimular la discusión el diálogo la reflexión y la participación” (Kaplún, 1998. p.53).

Aparici y García (2016), señalan que, para el enfoque dialógico, cualquier herramienta tecnológica (cámara de vídeo, ordenador, tablero electrónico, móvil, tableta) es por tanto un recurso que permite comunicar, reflexionar y comprender la realidad. Es decir, las nuevas tecnologías son vistas como mediadoras de la acción pedagógica y facilitan la construcción del aprendizaje de los

estudiantes, posibilitando además darles sentido a las acciones y producir conocimientos a través del diálogo.

Para Barbas (2012), los medios no son considerados como relevante ya que estos varían de acuerdo con los objetivos que se quieren alcanzar, los recursos disponibles, los contextos, más bien se trata de como estos permiten crear escenarios que promuevan el aprendizaje dialógico posibilitando la producción de conocimiento.

Pedagogía crítica y educomunicación

Por otra parte, existe una relación entre la tendencia educomunicativa y la pedagogía crítica asociada a la reflexión dialógica como herramienta de construcción de aprendizajes que promuevan la transformación social, la cual fundamenta la propuesta de fomento del pensamiento crítico desde la educación rural.

De este modo la pedagogía crítica entendida como una categoría que contribuye a varias áreas o disciplinas del conocimiento científico, entre ellas: ciencia política, economía, cultura, feminismo, sociología (Barragán et al., 2018). Según Muros (2007), es una pedagogía que se caracteriza por la búsqueda constante del cambio social para lograr una mayor justicia e igualdad para las personas.

El pensamiento latinoamericano de Paulo Freire fue uno de los inspiradores de esta corriente pedagógica, Freire (2005), plantea la educación como una práctica de la libertad habla de la educación problematizadora cuya esencia es el diálogo como fenómeno humano que revela la palabra y la cual se constituye como el diálogo mismo. Para Freire la palabra tiene dos dimensiones que son la reflexión y la acción pues la palabra tiene una relación directa entre estos dos aspectos por ende se convierte en una praxis que transforma al mundo.

Por ende, la pedagogía crítica se centra en la palabra constituida por una dimensión activa y otra reflexiva, la palabra como simple reflexión, sin acción quedaría como solo un verbalismo, sería palabra hueca sin compromiso de transformación y la palabra como simple acción sin reflexión quedaría como simple activismo sin compromiso.

Por lo tanto, en todo proceso de pedagogía crítica debe estar presente el diálogo como elemento fundamental que permita esta reflexión, esta acción para la transformación de la realidad. Tal como señala Muros (2007), la pedagogía crítica se caracteriza por la búsqueda de la transformación social. Lo que quiere decir que el aprendizaje es una construcción colectiva en la que a través del intercambio dialógico se construyen reflexiones críticas frente a las realidades de los estudiantes y se fomenta nuevas formas de responder a ellas.

Para la pedagogía crítica tanto el educando como el educador son agentes dialógicos y problematizadores del contenido programático de la educación en la que el conocimiento no es una donación, ni una imposición sino la devolución organizada sistematizada y acrecentada que se produce a través del desafío de unos a otros originando visiones y puntos de vista en torno a él, visiones que se permean de las dudas las esperanzas, desesperanzas e implican temas significativos con base a los cuales se construirá el contenido pragmático de la educación (Freire, 2005. p. 113).

Ahora bien, lo que se busca es encontrar esa conexión entre la educomunicación y la pedagogía dialógica, en este sentido en la educomunicación el diálogo es necesario para activar la participación de los integrantes en la co-creación de conocimientos y darle mayor significado al proceso educativo, por lo que este diálogo debe tener unas características necesarias que permitan esa transformación cuyo resultado permita activar pensamientos ,competencias ,actitudes críticas , que lleven al sujeto a cuestionarse frente a lo que aprenden, frente a sus posibilidades y las posiciones que debe asumir ante estas, es decir debe ser un diálogo crítico, que no solamente le permita repetir o traducir sus pensamientos en palabras, si no que le permita argumentar, cuestionar, buscar respuestas argumentadas, tal como señala Bermejo J (2021), el diálogo crítico requiere el análisis en cuatro dimensiones:

“1) las competencias del sujeto activadas y fomentadas en la actividad. 2) un producto mediático concreto. 3) una actividad sociocultural dialógico- crítica promovida y canalizada por el educador en pasos sucesivos y 4) la participación colectiva de los miembros del grupo” p. (113).

Desde la educomunicación este proceso se denomina diálogo crítico y es un proceso muy diferente al diálogo conversacional ya que según Bermejo J (2021), este incluye elementos comunes a la mayéutica socrática y a otras posturas como el aprendizaje problematizador, además es un proceso que genera en los estudiantes incertidumbre, dudas frente a lo que está ocurriendo, lo que permite confrontación, análisis argumentación, que los lleva a apropiarse del nuevo aprendizaje, a favorecer nueva manera de ver las situaciones ajustarse y tomar decisiones para resolverlas.

Las Tics y la mediación pedagógica desde la educomunicación

La escuela como ente transformador tiene que posicionarse como el vehículo capaz de navegar en un sinnúmero de realidades y convertir los contextos en un cúmulo de oportunidades, donde la sociedad sea más equitativa y su evolución sea sustentable en el tiempo.

Según lo manifiesta el Programa Aprende de la Junta de Castilla y León (2011), desde el punto de vista de la Enseñanza Aprendizaje, el uso inteligente de las TIC fomenta y facilita un enfoque didáctico interactivo y exploratorio, estimula el desarrollo de estilos de aprendizaje más activos y apoya el desarrollo de las competencias básicas.

La irrupción de las nuevas tecnologías en las aulas ya no tiene marcha atrás. Hoy es difícil o casi imposible limitar su participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El uso de los medios digitales como mediaciones en el proceso de aprendizaje, ya no es cuestión de gustos o preferencias, estos están inmersos en el día a día en la cotidianidad. Sin embargo, en los contextos rurales aún existen problemas de acceso a las nuevas tecnologías, las políticas públicas han tratado de disminuir estas brechas, pero estas son tan amplias que aún no alcanzan los esfuerzos y aunque esta cobertura y expansión de las tecnologías han invadido todos los contextos aún existen familias en las zonas rurales muy apartadas que no logran hacer uso de estas.

Ahora bien, aunque existen estas dificultades en el área rural, las escuelas tienen abiertas las posibilidades de acelerar desde los procesos de aprendizaje el uso mediático de las nuevas tecnologías, desde la educomunicación se plantea la necesidad de darles un mejor uso a estos medios dentro y fuera de la escuela, es decir que el estudiante pueda reconocer las nuevas tecnologías como instrumentos para utilizarlos, leerlos y concebirlos de manera crítica (Loza, 2021), que puedan aprender a usarlos para solucionar los problemas de sus contextos.

Los medios digitales brindan más recursos para la enseñanza y permiten un mejor control del comportamiento de los estudiantes, debido que posibilita dinamizar la interacción entre los estudiantes y el docente y el objeto del conocimiento (Narváez y Castellanos, 2018), especialmente cuando estos son utilizados como medios para potenciar los aprendizajes, requiriendo reestructurar la manera como se entiende la enseñanza, más allá de la transmisión de información, el conocimiento debe ser entendido y reconocido como un producto que se construye a través del diálogo crítico con otros sujetos reconocidos como co-creadores de conocimiento y cuyas ideas son válidas.

El fomento del pensamiento Crítico en la educación rural: Una propuesta centrada en la educomunicación Dialógica

Hoy por hoy la educación se enfrenta a grandes desafíos en un mundo cambiante, donde se requiere cada vez más individuos con pensamiento crítico, reflexivo, capaces de tomar decisiones complejas para lograr la transformación de sus contextos. Las zonas rurales como ya se ha planteado, han estado inmersas en un profundo abandono especialmente en los países latinoamericanos.

La educación dentro de estos contextos, aunque se ha tratado de potenciar y mejorar a través de las reformas educativas, aún permanece rezagada, los cambios estructurales, políticos sociales y económicos de los estados aún están muy distantes de lograr la transformación ideal de estos contextos.

Es desde esta posición, en que la educación dentro de su función social y transformadora debe generar los espacios, los procesos, las tendencias y los cambios que permitan hacer esa diferencia en el contexto rural, Es a partir de estos en que se generan los cambios, las nuevas visiones y perspectivas que buscan trascender los contextos rurales y permitir a sus individuos ejercer una acción directa y reflexiva en ellos.

La educomunicación como tendencia educativa en que el proceso dialógico comunicativo, se establece más allá del intercambio de informaciones y de una interacción entre el educando y el educador, tiene que potenciar la creación y formación de significados que le permitan a los individuos transformar sus contextos a partir de la construcción de relaciones empáticas de reconocimiento del otro y de la construcción argumentada de nuevas soluciones a las dificultades y problemáticas que se les presenten.

En un mundo cada vez más permeado por las nuevas tecnologías por los avances tecnológicos es necesario el uso de estos instrumentos y herramientas para mediar o impulsar las transformaciones de estos contextos, no se puede dejar de lado, ni se pueden seguir relegando los contextos rurales del uso de la tecnología, cada vez más las aulas están impregnadas directa o indirectamente de esta tecnología, no se puede seguir negando el uso de estos dispositivos en el aula y en la escuela es necesario que podamos integrar esa realidad como una mediación en el proceso de enseñanza aprendizaje, tal como señala Aparici y García (2016):

Es necesario integrar esa realidad mediática en el mundo educativo y que sea objeto de estudio como si se tratara de un segundo lenguaje, un segundo idioma conocer los lenguajes de la comunicación transmedia de los videojuegos para saber leer comprensiva y críticamente y poder expresarnos a través de ellos es decir se hace necesario ofrecerle a niños y jóvenes elementos para el análisis y la lectura crítica de estos dispositivos digitales (p. 51)

En cuanto al desarrollo del pensamiento crítico no es un proceso que se origina a través de la producción secuencial de pasos consecutivos organizados y mecánicos, sino que resulta de la combinación de diferentes competencias vinculadas al conocimiento y al procesamiento de los juicios que haga el individuo de cada situación que se le plantee (Deroncele et al., 2020), citando la propuesta de Linda Elder y Richard Paul, quienes señalan que “el pensamiento crítico requiere estrategias tanto cognoscitivas como afectivas que abarcan 35 dimensiones” (p.539), entre las cuales señalan : El uso de un vocabulario crítico, leer, escuchar críticamente, explorar implicaciones y consecuencias, razonar dialógicamente, pensar de forma autónoma, etc.

Así mismo, este pensamiento es un proceso cognitivo muy complejo en el que es necesario el acto reflexivo orientado hacia la acción que se pone en práctica en la solución de problemas. En este sentido el pensamiento crítico se conjuga con el diálogo crítico, en el que reflexión y acción le dan sentido.

Para el desarrollo del pensamiento crítico, según Ennis (2015), citado por Deroncele et al. (2020), existen 3 capacidades genéricas importantes que son el centrarse, hacer referencias y juzgar.

De esta manera y tomando en cuenta la necesidad de ofrecer a los jóvenes de las zonas rurales una educación pertinente a las requerimientos del mundo globalizado, que también vincule hábitos y costumbres propios de sus entornos y el contexto, es importante atender a las posibilidades de concertar pedagogías o modelos que permitan desarrollar capacidades específicas, para potenciar su pensamiento crítico, partiendo de las problemáticas de su entorno en las que puedan manejar las cuatro habilidades fundamentales: de argumentación, análisis, la solución de problemas y la evaluación (Cangalaya, 2020).

En este sentido, esta propuesta debe centrarse en el análisis y la reflexión constante de la realidad es decir promover el que los estudiantes puedan reconocer, analizar, procesar, reflexionar, proponer y utilizar la información que tienen en sus contextos, en los medios, en el internet para transformar para resolver problemas y resignificar sus contextos.

Es así que a partir de estas reflexiones esta propuesta se centra en cuatro aspectos importantes que convergen en los principios de la educomunicación dialógica: el primero de ellos es la comunicación como proceso de diálogo- crítico en el que los espacios de aprendizajes están caracterizados por el análisis y la reflexión constante, el intercambio de saberes, apreciaciones, juicios y argumentos entre los individuos que hacen parte de ella; un aprendizaje colaborativo partiendo de que esas construcciones se realizan entre todos y con todos; el desarrollo del pensamiento crítico como habilidad que permita llevarlos a argumentar, solucionar los problemas planteados y evaluar la forma como lo solucionan, promoviendo formas de transformar sus realidades y por último el uso de las TICS con mediaciones de sus procesos comunicacionales que le permitan a los estudiantes hacer el análisis de sus realidades y divulgar esas transformaciones a través de estos medios de comunicación visibilizando sus entornos.

Conclusiones

Los hallazgos de esta reflexión muestran que a pesar de las invenciones realizadas en términos de gestión para el mejoramiento y políticas en el contexto rural estas aun no son suficientes para lograr la equidad y el mejoramiento de la calidad educativa en dicho contexto, sin embargo se observa que es necesario que los currículos de educación rural tengan en cuenta la relación de los estudiantes con su contexto, su cultura, pero al mismo tiempo vayan alineados a las necesidades de un mundo globalizado, en otro sentido poder verter en la educación rural las tendencias postmodernas de la educación sin desdibujar la realidad en la que está inmersa.

Más que centrarse en las brechas y en las dificultades de acceso esta calidad se debe potenciar desde el reconocimiento de las fortalezas de los contextos rurales en cuanto a ambiente de aprendizaje que puede ser enriquecido a través de metodologías innovadoras que vayan encaminadas a permitir que sus actores sean partícipes desde las aulas en la transformación.

La reflexión aquí expuesta pretende dar respuesta a través de una propuesta desde la educomunicación, las nuevas tecnologías de la información como mediaciones que potencian el pensamiento crítico y generen una formación de calidad que impacte la realidad de la mayoría de los jóvenes rurales.

En este sentido, la educomunicación al estar vinculado a la comunicación y al uso de los medios tiene varios desafíos: El primero consiste en articular los procesos de aprendizaje a las situaciones del contexto a través del diálogo-crítico donde se potencie la reflexión y la acción para transformar sus realidades.

El segundo es lograr que los jóvenes del área rural puedan desarrollar sentido de pertenencia por su cosmovisión, su cultura, pero también que puedan visionar las transformaciones que impacten el contexto en el ámbito social, económico y político.

El tercer reto es que a través de estos procesos se puedan visibilizar las comunidades rurales a partir del uso de la comunicación mediática y las tecnologías de la información y la comunicación es decir potenciar el uso de estos medios para mostrar las transformaciones que se dan de los contextos rurales.

El cuarto reto es generar una educación de calidad que este al nivel de las exigencias globales y universales y que les permita a las nuevas generaciones tener trayectorias educativas acordes a la época, sin abandonar sus contextos.

Referencias

- Aparici, R. y García Mantilla, A. (2016) ¿Qué ha ocurrido con la educación en comunicación en los últimos 35 años? Pensar el futuro. Universidad de Valladolid, España. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (26), 35-57. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384547076003.pdf>
- Arias Gaviria, J. (2017) Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista Educación y Ciudad*, (33), 53-62. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1647/1623>

- Barbas Coslado, Á. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, 10, 157-175. <https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544618012.pdf>
- Barragán Saldaña, E. A.; Carabajo Romero, I. R. y Quinto Ochoa, E. D. (2018) Pedagogía Crítica. *Revista Científica Mundo de la investigación y el conocimiento*, 2(3), 465-478. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6796745>
- Bermejo-Berros, J.; (2021) El Método Dialógico-crítico en Educomunicación para fomentar el pensamiento narrativo. *Comunicar, Revista científica de educocomunicación*, 29(68), 111-121. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-09>
- Cangalaya Sevillano, L. M. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde el Sur*, 12(1), 141-153. <https://dx.doi.org/10.21142/des-1201-2020-0009>
- Corvalán, J. (2006) Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 40-79. <https://doi.org/10.17227/01203916.7684>
- Deroncele-Acosta, A; Negamine-Miyashiro, M. y Medina-Coronado, D. (2020) Desarrollo del pensamiento crítico. *Maestro y Sociedad. Revista electrónica para maestros y profesores*, 17(3), 532-546. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5220/4730>
- Echavarría G., C. V.; Venegas García, J. H.; González Meléndez, L. y Bernal Ospina, J. S. (2019) La educación rural “No es un concepto urbano”. *Revista de la Universidad de la Salle*, 2019(79), 15-40. <https://doi.org/10.19052/ruls.voll.iss79.2>
- Facione, P. A. (1989) Pensamiento Crítico: Una Declaración de Consenso de Expertos para fines de Evaluación e Instrucción Educativa. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/242279575_Critical_Thinking_A_Statement_of_Expert_Consensus_for_Purposes_of_Educational_Assessment_and_Instruction
- Fernández L, J.; Fernández M.; Soloaga. (2019) Enfoque territorial y análisis dinámico de la ruralidad: alcances y límites para el diseño de políticas de desarrollo rural innovadoras en América Latina y el Caribe. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44905/1/S1900977_es.pdf
- Freire, P. (2005) Pedagogía del Oprimido, 2da ed. México: Siglo XXI Editores S.A de C.V.
- Galván Mora, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 1(2), 48-69. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>.
- Junta de Castilla y León. (2011). Las Tic en educación. Castilla y León, España: Manual del programa Aprende. <https://openlibra.com/es/book/las-tic-en-educacion>
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre. <https://drive.google.com/file/d/11wNSF2EbbjztmQvoA-sxzRc948Ai0tSa/view>
- Loza, N. (2021) La Educomunicación Un Campo Interdisciplinario: Historia Y Teoría. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/353352531_LA_EDUCOMUNICACION_UN_CAMPO_INTERDISCIPLINARIO_HISTORIA_Y_TEORIA_Por_Nathaly_Loza
- Ministerio de Educación Nacional (2021) Manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural. Colombia Recuperado https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-329722_archivo_pdf_Manual.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Plan nacional Decenal de Educación 2016-2026: el camino hacia la calidad y la equidad. Bogotá. Colombia.Documento en línea. http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Nota Técnica: Más y mejor educación rural: avances hacia una política pública para la educación en las ruralidades de Colombia. Bogotá. Colombia. documento en línea https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_28.pdf
- Muros, B. (2007). La pedagogía crítica de Paulo Freire: aportaciones conceptuales. *Revista de Ciencias de la Educación*, (212), 397-407. <https://www.researchgate.net/publication/39222387>
- Narvárez A., y Castellanos, A. (2018) Educomunicación Hoy: Un reto. necesario. *Rehuso*, 3(2) 25-34. <https://revistas.umt.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1372/1249>
- Torres Gómez, C. (2018). *Modelo didáctico para la enseñanza – aprendizaje de la física mecánica en un curso universitario*. [Tesis de Doctorado, UMECIT]. <http://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/1118>
- Tovio Flórez, J. L. (2018). *Concepción del perfil docente investigador en el contexto rural de Córdoba, desde la experiencia de los actores involucrados*. [Tesis de Doctorado, UMECIT] <http://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/2300>
- Trujillo Franco, L. J., y Cardona González, S. (2019). La educación rural en escenarios de paz y posconflicto. Un acercamiento al estado del arte. *Campos en Ciencias Sociales*, 7(2), 175-218. <https://doi.org/10.15332/25006681.4288>

Alejandro Fidel de Alba Roa

Licenciada en Biología y Química. Especialista en enseñanza de las ciencias naturales y educación ambiental, Magister en Educación. Doctorando en educación. Directivo Docente de planta de la secretaria de educación del Atlántico en Colombia.

Correo de contacto: alejandrofidel@umecit.edu.pa

Saul Gonzalo Galindo Cardenas

Docente investigador senior Col., PhD, en educación, Magister en educación, Doctorando en ciencias contables, especialista en docencia para el desarrollo del aprendizaje autónomo, Especialista en ciencias fiscales, especialista en Derecho tributario, Abogado, Contador

Correo de contacto: saulgalindez.doc@umecit.edu.pa

Cita sugerida:

De Alba Roa, A. F. ., & Galindo Cardenas, S. G. El fomento del pensamiento crítico en la educación rural: una propuesta desde la educomunicación. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8) 10–23. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.076>

Deslegitimar la violencia escolar desde una pedagogía del afecto y una pedagogía dialógica

ENSAYO

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.078>

Recibido: 11/marzo/2023

Aceptado: 2/junio/2023

En línea: 23/junio/2023

Sandra Milena Nieto Cera¹<https://orcid.org/0000-0002-5587-1909>**Saul Gonzalo Galindo Cárdenas²**<https://orcid.org/0000-0002-9169-5957>¹² Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología - Panamá

RESUMEN

El objetivo de este ensayo es presentar una reflexión a partir de una teoría de deslegitimación de la violencia escolar desde la pedagogía dialogante y la pedagogía del afecto como propuesta de educación para la paz. Se plantean algunos antecedentes sobre la investigación de la violencia escolar, sus manifestaciones y los mecanismos de legitimación explicados a través de la teoría de desconexión moral de Albert Bandura. Se revisan los postulados de algunos autores sobre pedagogía del amor, pedagogía afectiva, pedagogía dialógica y pedagogía dialogante. Los principales hallazgos de esta reflexión señalan la necesidad de plantear principios de educación para la paz integrando la afectividad, el reconocimiento del otro, el espacio de convivencia y el dialogo para deslegitimar las violencias en las escuelas. En este sentido se define un modelo integrador de pedagogía para la paz titulado pedagogía afectiva- dialógica y se reflexiona frente los principios planteados, los aspectos metodológicos, el rol del docente y del estudiante y algunas estrategias para su aplicación. Este ensayo presenta una reflexión que integra los elementos de las teorías revisadas para deslegitimar las violencias de las escuelas y fundamentar la educación para la paz.

Palabras clave: Deslegitimación, violencia escolar, convivencia, pedagogía del afecto, pedagogía dialógica, pedagogía dialogante.

Delegitimize school violence from a pedagogy of affection and a dialogue pedagogy

Abstract

The objective of this essay is to present a reflection from a theory of delegitimization of school violence from dialogue pedagogy and the pedagogy of affection as a proposal for education for peace. Some backgrounds on the investigation of school violence, its manifestations and mechanisms of legitimation explained through the Albert Bandura's moral disengagement theory were raised. The main findings of this reflection show the necessity of proposing principles of education for peace which integrate affectivity, recognition of each other, the space for coexistence and dialogue to delegitimize violence in schools. In this sense, an integrating model of pedagogy for peace is defined entitled affective-dialogical pedagogy and reflects on the proposed principles, the methodological aspects, the role of the teacher and the student and some strategies for its application. This essay presents a reflection that integrates the elements of the reviewed theories to delegitimize violence in schools and base education for peace.

Keywords: Delegitimization, school violence, coexistence, pedagogy of affection, dialogic pedagogy, dialogic pedagogy

Introducción

Deslegitimar la violencia de las escuelas, de su cotidianidad, dejar de normalizar las cotidianas escenas de acoso, bromas, burlas, apodos, reducir las agresiones físicas, verbales entre compañeros, hacia los docentes, los malos tratos, las amenazas, los comportamientos vandálicos, disruptivos, las constantes violencias de género, requiere transformar las practicas pedagógicas hacia una educación para la paz, los valores, la convivencia armónica en que las interacciones entre los actores educativos prioricen relaciones de afecto, empáticas, de legitimación del otro como otro valioso.

Así mismo requiere la reflexión, a través del diálogo, de las situaciones de convivencia en cada espacio de la escuela a fin de develar las justificaciones, pensamientos e ideas de legitimidad en la cotidianidad para contrastarlas y transformarlas en prácticas de relaciones personales más humanizadas.

Es desde todo este entramado de manifestaciones de la violencia escolar que se profundiza en fundamentos teóricos emergentes de las pedagogías del afecto de Humberto Maturana, Miguel de Zubiria, la pedagogía dialógica de Paulo Freire, la pedagogía dialogante de Julián De Zubiría, que permitan integrarse en una teoría de deslegitimación de la violencia escolar fundamentando las prácticas de educación para la convivencia y la paz y cuyos principios posibiliten rutas metodológicas que sustenten una pedagogía para la paz basada en cuatro elementos: la afectividad, el reconocimiento del otro, el espacio de interacción, y el dialogo como eje central en la autorreflexión y co-reflexión de las ideas de legitimación.

El estudio de la violencia escolar en países como Colombia, Chile, México, Amaya (2017); Caballero (2020); Jiménez (2017); Jorge (2017); Saucedo & Guzmán (2018), muestran que uno de los mayores desafíos para la investigación, en el tema de la "conducta juvenil", se refieren a los que daban lugar a las infracciones de los reglamentos de disciplina y en ocasiones involucraban prácticas ilegales -por ejemplo, el consumo de drogas- y una serie de acciones que implican el ejercicio de la violencia física entre pares. Hoy, este tipo de fenómenos susceptibles de estudio se han ido reuniendo bajo la categoría genérica de violencia escolar (Prieto & Carrillo, 2017; Rey & Ortega, 2007).

Así mismo, en el estudio de este fenómeno se han encontrado mecanismos de legitimación de la violencia en la etapa escolar en la infancia y adolescencia, existen algunas investigaciones que han indagado, basados en la teoría de desconexión moral de Albert Bandura (2002), según este autor tenemos la capacidad de conectarnos y desconectarnos de nuestras normas morales, de hecho una

persona puede ser excesivamente compasiva y empática y al mismo tiempo cruel, señala que existen diferentes mecanismos de desconexión moral; estos son la justificación moral, etiquetación eufemística y las comparaciones ventajosas; transferir responsabilidad, difuminación de la responsabilidad, desplazamiento de la responsabilidad, culpabilizar a la víctima y deshumanizarla.

Los estudios en torno a la deslegitimación de la violencia Romero (2020); Gómez y Narváez, (2019); Canchila et al. (2018); Nieto et al. (2017); Sepúlveda et al. (2017); Ramírez et al. (2017); Contreras et al. (2017); Martínez (2015), han encontrado que los niños y adolescentes en edad escolar que deciden usar la violencia para resolver un conflicto utilizan estos mecanismos, y aunque dependiendo de ciertas características en algunos prevalecen más que otros, estos aparecen como justificadores de los actos de violencia, de esta manera las manifestaciones de la violencia escolar siguen perpetuándose al ser normalizadas, minimizadas y legitimadas, dicho proceso es de tipo cognitivo, pues plantea una desconexión entre los principios morales del individuo y sus acciones violentas.

En este trabajo se propone una reflexión frente a las manifestaciones de la violencia escolar, cómo es legitimado este fenómeno y propone una teoría para deslegitimarla a partir de cuatro principios de la pedagogía del afecto y la pedagogía dialogante.

El primer principio es operar a través del amor, el segundo principio, legitimar al otro, como otro valioso en la convivencia. Un tercer principio para tener en cuenta es que esta deslegitimación se debe dar en la convivencia, desde una educación para la paz que sea una invitación a la convivencia al respeto y a la dignidad, y en la legitimidad del otro a fin de recuperar las dimensiones humanas. Por último, principio, es una educación centrada en el dialogo entre iguales, a través de la reflexión y la autoconciencia y la argumentación se legitima aquello que socialmente se deja pasar como algo normal, entonces a través de la reflexión en el lenguaje se hace visible lo que sucede, se legitima la presencia del otro como un igual.

Desarrollo

Antecedentes del estudio de la violencia escolar y su legitimación

Del estudio de la violencia escolar existe una amplia literatura orientada a definir el fenómeno, su dinámica y las formas de intervenirlo, los primeros estudios de la violencia escolar nos remontan a los estudios de Olweus principio de los años 70, este fenómeno fue objeto de un estudio más sistemático. No obstante, a finales de la década de los 80 y de los 90 el maltrato escolar entre los estudiantes atrajo la atención de diferentes países de Europa, Estados Unidos y Japón y en los últimos años ha tenido un desarrollo importante en este campo, tanto en términos de investigación como de intervención y políticas nacionales, en todo el mundo Olweus (2006), Estos estudios ofrecen información amplia del acoso escolar, sus dinámicas, actores y formas de abordarla

Según Rey & Ortega (2007), en torno al tema, los estudios realizados tanto en Europa como en América, hasta el momento se han centrado en el acoso escolar sus elementos y dinámica, dejando un poco de lado otras manifestaciones de la violencia escolar presentes en las interacciones institucionales que reflejan factores de legitimación arraigados en las comunidades. Tal como señalan Rey & Ortega (2007), aunque la violencia escolar más estudiada sea el acoso entre iguales, dentro de las escuelas los niños y jóvenes pueden verse implicados en otros tipos de violencia que también deben ser abordadas.

Lohmeyer (2022), señala la importancia de priorizar los estudios sobre el acoso escolar, la exclusión de los jóvenes y su efecto en el conocimiento propio de los jóvenes, es decir dirigir la investigación sobre el acoso escolar hacia las preocupaciones de los jóvenes, más que en las definiciones de los adultos, enfatizar en el estudio de los elementos sociales, culturales y filosóficos del acoso escolar, bajo un enfoque más amplio, visto como violencia social el cual es un concepto que integra múltiples elementos.

Manifestaciones y legitimación de la violencia escolar

La violencia escolar es un fenómeno que a nivel mundial ha crecido en intensidad abarcando cada vez más esferas en las que se evidencian eventos y sucesos que generan mucha preocupación en el campo investigativo. La violencia escolar abarca cualquier tipo de intimidación dada en las escuelas, ya sea dirigida al estudiante, al docente o a los objetos, que puede ser persistente u esporádica, dentro de ellas se incluyen diversas manifestaciones, la más conocida el acoso escolar, las agresiones físicas, verbales, etc.

Calderón y Chacón (2012), señalan que las manifestaciones de la violencia son todas las conductas que se dan en las relaciones entre estudiantes y entre estudiantes y docentes y que evidencian cómo se relacionan entre sí en la convivencia escolar, un proceso en el que un individuo vulnera la integridad social o psicológica de otra persona o grupo de estudiantes, lo que puede dificultar el libre desarrollo de estos y causar daño permanente a la personalidad de estas personas.

Dentro del ámbito de la violencia escolar se han definido algunas manifestaciones asociadas al campo de lo interpersonal tales como el acoso escolar, las agresiones entre pares, de docentes hacia estudiantes y viceversa, las agresiones entre padres y docentes y entre este rango podemos encontrar actos de violencia como: peleas, robos, apodos, intimidación.

Chaux (2012), señala 3 formas de manifestaciones de la violencia que afectan no solo la parte académica de los estudiantes interfiere en la deserción y generan la repetición de esta violencia en otros ámbitos sociales:

Por su parte, define la categoría de las agresiones escolares donde se incluyen todas las acciones deliberadas puntuales en las que cualquier miembro de la comunidad educativa busca hacer daño a otros es decir que es intencional, estas agresiones pueden ser de tipo verbal física, relacional, instrumental donde se causa daño a objetos o la propiedad privada de la víctima etcétera.

Sobre estas conductas violentas que se manifiestan en la escuela, la venganza se ubica como un mecanismo regulador de las relaciones y los conflictos entre estudiantes vistos como una situación de desacuerdo puede terminar en violencia (Pérez, 2017).

De igual manera, Chaux (2012), se refiere a la intimidación, una categoría que a menudo también es identificada como acoso escolar u hostigamiento en la escuela, la cual ocurre repetida y sistemáticamente cuando el estudiante más fuerte intimida a otro o a otros estudiantes más débiles, a través de violencia física, verbal, relacional o por Internet, a menudo con el apoyo o la aprobación de la mayoría de los compañeros o el silencio de los compañeros de clase.

Además de estas, Pérez (2017), señala otras manifestaciones como la indisciplina, que es una forma de violencia cuya constancia resulta en comportamientos no acordes con la edad escolar, estos actos se presentan debido a múltiples factores de los estudiantes, aunque no hay acuerdo a la hora de definir este comportamiento, se considera cómo indisciplina toda acto que repercute en el clima cotidiano de la escuela y que afectan la convivencia y el aprendizaje.

Así mismo, el vandalismo, es considerado otra forma de violencia escolar, el cual se refiere a cualquier comportamiento en que un estudiante causa daños materiales en la escuela, sugieren un deseo destructivo, falta de respeto al trabajo de los demás y está relacionado con el propósito de llamar la atención, romper límites o simplemente mostrar fuerza (Pérez, 2017)

Por su parte, Sánchez (2020), señala que la violencia escolar es un comportamiento repetitivo de acoso, que afecta física o emocionalmente a otros, impone reglas y manipulación y afecta la dignidad del individuo.

Dentro de las dimensiones de este fenómeno se encuentra la violencia verbal del alumnado hacia el alumnado categoría en que se puede incluir los apodos, las burlas, las ofensas etc.; La violencia verbal del alumnado hacia profesorado en la que la agresión es hacia el docente; la violencia física directa y amenazas entre estudiantes donde el contacto es directo sobre el otro; la violencia física indirecta por parte del alumnado donde el daño se comete hacia las pertenencias de la víctima,

generando preocupación y miedo. La exclusión social a través de acciones discriminativas por diversas razones culturales, étnicas de género etc. La disrupción en el aula: referidos a los comportamientos cometidos por el estudiante y que dificultan al profesor desarrollar su clase y la violencia a través de la tecnología. Así mismo se refiere a la violencia ocasionada por el profesor hacia el estudiante y en la cual se incluye la violencia verbal, la exclusión y en ocasiones la violencia física ejercida por el docente hacia el estudiante (López et al., 2018).

Estas manifestaciones de violencia en las instituciones colocan en evidencia que aparentemente situaciones vanas, simples o cotidianas del día a día en el contexto escolar pueden convertirse en conflictos que se generan una gran carga de violencia (Pérez, 2017). El hecho de normalizar las respuestas violentas como formas válidas para solucionar conflictos y para defenderse llega a constituirse como un elemento de legitimidad en las escuelas, por tanto, es necesario que todos los actores implicados evalúen estas ideas de legitimidad y las cambien hacia ideas sobre una paz positiva o una convivencia escolar más armónica.

Deslegitimar la violencia escolar: Una propuesta centrada en la pedagogía del afecto, la pedagogía dialogante.

Los estudios de legitimación de la violencia en la infancia y la adolescencia señalan la presencia de unos mecanismos de desconexión moral según Albert Bandura (2002), los cuales normalizan los actos violentos o las agresiones, los mecanismos más utilizados en la infancia según estos estudios son la justificación moral, transferencia de la responsabilidad y distorsión de las consecuencias. Romero (2020); Nieto et al. (2017); Sepúlveda et al. (2017); Ramírez et al. (2017); Contreras et al. (2017), etiquetación eufemística, culpabilización de la víctima (Romero, 2020).

Pensar en deslegitimar las violencias de las aulas obliga a reflexionar desde que visión se puede orientar los procesos de educación para la paz, si bien en las aulas se encuentran cualquier tipo o manifestación de la violencia escolar, que incluyen conductas de indisciplina como robos, amenazas, insultos, burlas, agresiones y hasta acoso, estas conductas violentas también se dan en el entorno local, en las inmediaciones del colegio, en las rutas, etc. Según González (2011), el territorio de violencia escolar se amplía en términos geográficos, simbólicos e identitarios, se descubre también una violencia escolar sin hechos: apreciaciones, temores, riesgos. Todas estas manifestaciones de las violencias en la escuela son tan tacitas que en la cotidianidad escolar se convierten en una constante, de esta manera se naturalizan todos estos hechos y se perpetúan como normal y aceptado o simplemente como algo de lo cual no se habla.

Desde la posición de una pedagogía del afecto y una pedagogía dialogante se pueden determinar principios teóricos para orientar la deslegitimación de estos hechos con la hipótesis que a menor legitimidad menor incidencia, ahora bien, es preciso anotar que esta reflexión busca determinar una ruta a seguir para abordar desde las aulas la cultura de paz y el diálogo en la resolución de los conflictos y de esta manera disminuir el fenómeno en las aulas.

Señala Maturana (1999), que una sociedad solo puede cambiar si cambia la conducta de sus miembros y esta solo se puede dar de dos maneras a través de los encuentros fuera de los sistemas mismos y por reflexión en el lenguaje. los encuentros fuera del sistema social dependen de la movilidad de sus miembros y de la apertura que estos para admitir tales encuentros. Señala el autor: “la reflexión en el lenguaje es interior, nos lleva a contemplar a nuestro mundo y el mundo del otro y hacer de la descripción de nuestras circunstancias y la del otro parte del medio en que conservamos e identidad y adaptación” (Maturana 1999, p.32).

De lo anterior entonces se pueden abstraer varios principios para orientar la practica educativa hacia una cultura de paz y deslegitimación de la violencia escolar.

La figura 1. Muestra la relación entre los cuatro principios de la teoría de deslegitimación de la violencia escolar basado en los fundamentos teóricos de la pedagogía del afecto de Humberto Maturana, la pedagogía afectiva de Miguel de Zubiria y la pedagogía dialógica de Paulo Freire y dialogante de Hernán De Zubiria, se organizan en cuatro principios atendiendo a consideración propia

del autor, pero como se observa en el flujo la relación de cada uno de ellos es recíproca y complementaria.



Figura 1

Principios pedagógicos de deslegitimación de la violencia escolar desde la pedagogía del afectiva-dialógica

Principio 1. Afectividad: Operar a través del amor

El principio de deslegitimación de la violencia escolar a través del amor parte de la premisa de la biología del amor: “La educación, un fundamento para desarrollar destrezas emocionales en el educar” (Maturana 1999, p.14), requiere definir lo que se entenderá por amor, en este sentido retomar su significado como emoción, desde la concepción de Maturana, el amor se produce cuando en las interacciones con otros seres, el otro aparece como otro legítimo que coexiste y por tanto merece ser respetado, hace referencia al afecto, la simpatía la aceptación del otro y la preferencia por ese otro.

Entonces el amor es entendido como afectividad. En otras palabras, el amor es una apertura de espacios para convivir con los demás, sin amor no hay una verdadera socialización, las personas están separadas “porque las acciones que constituyen lo que llamamos social son las de aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia” (Maturana, 2001, p.33).

Por otro lado, dentro de esta emocionalidad se presenta la indiferencia que no es amor ni agresión, en la indiferencia el otro no es visto como un otro no tiene presencia y lo que le sucede a él o a ella está fuera de nuestras preocupaciones, podría reconocerse como falta de empatía. Lo anterior refuerza lo sustentado en uno de los mecanismos de legitimación de los actos violentos que es la deshumanización, en la que se agrade al otro desvestido de su condición humana, cosificado e incluso anulado como ser humano, la afectividad se convierte en pilar fundamental en la deslegitimación dentro del ámbito escolar. Esta afectividad entendida como el reconocimiento del otro que convive que siente, piensa y se retroalimenta en esa convivencia con los demás tiene que ver con la empatía, afectos y las relaciones recíprocas.

Se busca considerar elementos dentro de la convivencia escolar basados en el trabajo cooperativo, colaborativo que pueden contribuir a despertar en las relaciones entre estudiantes, pero también entre docentes y estudiante, intercambios más positivos y productivos, donde se establezcan conexiones y se reconozcan como personas que sienten creen, sueñan, que poseen experiencias, historias de vida, que merecen respeto y valoración.

Por otra parte, Miguel De Zubiría (2004), postula 3 áreas curriculares fundamentales en la pedagogía afectiva: es el amor a sí mismo, el amor a los otros y el amor al mundo y el conocimiento. “El amor asimismo vincula al aprendiz a valorarse, conocerse y gobernarse, se considera el primer ladrillo en la arquitectura psicológica que se proyecta a la adultez” (De Zubiría 2010, p.10), se

relaciona con todo el entramado emocional asociado a la auto valoración, el autoconocimiento, pero también a la auto motivación.

Por su parte el amor a los otros vincula a los estudiantes con el otro, como alguien crucial del mundo, reconociendo la importancia de la interacción con otros a través del amor interpersonal, igual que señala Maturana, el reconocimiento del otro como alguien valioso, la pedagogía afectiva se centra en enseñar a amar a los otros como, asimismo, tiene que ver con conocer a otros valorar a otros y comunicarse con otros.

Por último, el aprender a amar al mundo y amar el conocimiento, según la pedagogía afectiva vincula al aprendiz directamente con ese mundo donde habita, “el mundo real, el mundo de los objetos, de la cultura, de los valores culturales, de la sociedad; sin este conocimiento e interés hacia el mundo jamás el aprendiz destinará sus energías emocionales a la transformación, tiene que ver con el conocer el valor y el comunicar su mundo cultural” (De Zubiria, 2004. p.10).

Principio 2. Reconocimiento del otro: El otro legítimo

Este principio está íntimamente ligado con el principio de operar a través del amor toda vez que lleva a considerar al otro cómo alguien legítimo de valor, respeto y necesario para la convivencia. Este principio está basado en la empatía.

La conciencia social permite a cada miembro una conducta social que involucra como legitima la presencia del otro como un igual.

En la medida en que el fenómeno social humano se funda en el amor, las relaciones sociales que dependen de ver al otro, la práctica de la justicia, respeto, honestidad y colaboración, se convierten como propias en el operar de las relaciones humanas (Maturana, 1999).

Podría entonces semejarse la empatía con la actitud amorosa, al aceptar la legitimidad del otro, lo que lo hace visible a nosotros mismos; de manera que al actuar uno desde uno mismo, el otro es acogido y no negado, como lo señala (Maturana, 1999).

En este sentido, mientras que se fundamentan las relaciones de convivencia en la afectividad y en el amor como reconocimiento del otro, la conciencia moral permite a los individuos reconocer al otro como alguien que merece respeto convirtiéndose en una conducta social cotidiana, en otras palabras, se legitima o normaliza las relaciones sociales recíprocas y basadas en el reconocimiento del otro para minimizar los efectos de la violencia escolar.

Para entender este principio se retoma la idea de Maturana (2001), “el amor es el dominio de las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en la convivencia”(p.10), es decir que el otro surge como legítimo en convivencia con uno mismo ., por ejemplo, en el momento que un estudiante se cae en el patio de recreo y otro cualquiera que sea lo acoge, lo levanta, en ese momento ese estudiante surge como legítimo en el espacio de convivencia para el que lo levanta , pero si por el contrario al momento de que éste se cae los otros se ríen, se burlan o le gritan , éste no surge como legítimo en la convivencia para esos otros.

Lo antes expuesto no es más que virar la mirada hacia el otro, en el reconocimiento ético que las propias acciones tienen repercusiones en el otro que es igual en derechos, emociones y sensaciones y con quien se coexiste en el espacio escolar.

Principio 3. Espacio de convivencia: Deslegitimar desde la convivencia como espacio de coexistencia

Ahora bien, deslegitimar desde la convivencia como espacio de coexistencia parte del principio que el aprendizaje se da en la convivencia. Maturana (1999), señala que la acción de educar tiene como fin guiar a los niños en el camino de convertirse en seres humanos que se respetan así mismos y a los otros a través de la generación continua de espacios de coexistencia que originan colaboración, alegría y responsable libertad.

En este sentido el principio de esta propuesta es generar estos espacios de coexistencia, dichos espacios están definidos por el trabajo colaborativo, es decir que el estudiante sea capaz de ser un co-creador junto a otros de un espacio social deseable de coexistencia humana, es decir un espacio de convivencia armónica dentro de la escuela.

Estos espacios de relaciones e interrelaciones deben permitir en los estudiantes la reflexión y la acción de tal manera que puedan contribuir y transformar sus contextos para vivir con respeto, conciencia social, consientes que conviven con otros seres humanos, debe ser también un espacio de afectos, respeto mutuo y no de rivalidad o lucha.

Es en este espacio como señala Maturana (2001), que el conocimiento surge, en el contexto de esta propuesta, con el conocimiento del otro como legítimo, surge de encuentros y desencuentros en los que nos solo se valoriza la vida, sino que se reconoce que la vida es de muchos otros seres humanos en conexión y conectados al ambiente y que esta movida por valores que los sustentan.

” Estos espacios permiten hacer rupturas epistémicas que permiten ver no solo lo que veo sino también ver lo que no veo” (Maturana, 1999. p.45).

Principio 4. El Dialogo: Deslegitimar a través de la reflexión y argumentación del lenguaje y la comunicación

El mecanismo fundamental de interacción en el operar de los sistemas sociales humanos es el lenguaje, los seres humanos crecen entrelazando lenguaje y emociones en su vida, en un flujo continuo de interrelaciones entre emociones y lenguaje que se conocen como conversaciones. El lenguaje es una característica del ser humano y surge con lo humano en el devenir social que le da origen, es decir la conducta lingüística es resultado de las interacciones sociales. Cuando dos o más personas conversan se observa el curso de sus interacciones como un fluir de coordinaciones de acciones, en este sentido realmente se da una acción y una reacción de los interlocutores (Maturana, 1999).

Cuando se señala el principio de deslegitimar la violencia escolar a través de la reflexión del lenguaje y el diálogo se hace necesario fomentar una convivencia a través del diálogo igualitario y el emocionar que implica una cercanía, una intimidad en el encuentro con el otro, en él compartir el espacio, en él compartir las emociones, ya que el lenguaje no surge como un espacio recursivo sino como un espacio de intercambios consensuados.

Freire (2005), señala el dialogo como fenómeno humano que se revela a través de la palabra, la palabra constituida por dos dimensiones que son la acción y la reflexión y por tanto la considera una praxis. Es a través de esta palabra vuelta acción en la reflexión que el hombre transforma su realidad y esta transformación implica un encuentro entre hombres, es entonces valido señalar que el dialogo es este proceso de encuentro, de interacción entre seres humanos mediado por la palabra que puede transformar su realidad.

El sentido de este principio es entonces el lenguaje, como proceso de reflexión que tiene lugar en el espacio de relaciones, no como una actividad cognitiva, sino como una actividad social, por lo tanto, si se deslegitiman las ideas que justifican las violencias en la escuela a través del dialogo entre los actores dentro de sus espacios de convivencia, se cambian las estructuras, se cambian las interacciones en las que participan con los demás.

Según Maturana (2001), lo significativo de la reflexión en el lenguaje es que lleva a contemplar nuestro mundo y el mundo de otro y hacer la descripción de nuestras circunstancias y la del otro, en otras palabras, a través de la reflexión del lenguaje podemos llegar a comprendernos y comprender al otro, se llega a empatizar.

En palabras de Freire (2005), el dialogo es un encuentro de iguales en el que se fusionan la reflexión y la acción de sujetos guiados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado y no puede reducirse a un simple acto de posibilitar ideas de un sujeto al otro, ni convertirse tampoco en un simple intercambio de ideas (p.107).

Esta relación entre sujetos dialógicos debe estar guiada por el amor, entendido como el compromiso con los hombres, este dialogo debe estar dado por relaciones de reconocimiento del otro como un igual que merece respeto, con quien se tiene un compromiso.

Entonces bien se trata de abordar las narrativas de los actores frente a la violencia escolar, resaltar las ideas de legitimación, confrontarlas de forma crítica y transformarlas en ideas legítimas de no violencia, convivencia pacífica, reconocimiento del otro y respeto mutuo. Se trata a través de los argumentos fomentar la validación de nuevas formas de resolver conflictos y aprender a convivir a pesar de las diferencias y deslegitimar las respuestas violentas.

Principios Metodológicos de la propuesta de Deslegitimación de la Violencia escolar.

Los principios metodológicos para estructurar una educación para la paz que permita deslegitimar la violencia escolar retoman unos principios del modelo de la pedagogía afectiva y la pedagogía dialogante los cuales se plantean a continuación:

Los docentes tienen la responsabilidad de la formación cognitiva pero también la responsabilidad en la formación de un individuo ético, sensible y responsable con un proyecto de vida individual y social. No se trata sólo de formar individuos más inteligentes cognitivamente sino también a nivel afectivo y práctico.

El modelo de la pedagogía dialogante está centrado en tres dimensiones: la primera ligada al pensamiento, la segunda al afecto la sociabilidad y los sentimientos y la última la práctica a la acción. En consecuencia, señala De Zubiría (2010), debe hablarse de tres tipos de competencias: “las analíticas o cognitivas, las socioafectivas, personales o valorativas y las práxicas” (P.197).

Alineado a esta propuesta Miguel De Zubiría (2004), plantea una pedagogía afectiva desde la enseñanza instrumental operacional o conjunto de pasos para la enseñanza de las competencias afectivas: una fase afectiva (que da sentido a los aprendizajes) una fase cognitiva (que implica la comprensión del instrumento que se aprende) una fase expresiva (donde se domina la competencia), a diferencia de la pedagogía dialogante se parte de lo afectivo.

La propuesta metodológica de esta teoría se centra en encuentros cuyo eje central está dado por el dialogo reflexivo y argumentativo entre iguales y diseñados a partir en las tres dimensiones propuestas por la pedagogía dialógica. De estos principios de la pedagogía afectiva y dialogante se retoma para esta propuesta el carácter de integral de la educación para la paz y el desarrollo de estas competencias en tres fases: (obsérvese la figura 2)

La primera está ligada a las emociones, a los afectos, sentimientos y actitudes frente a su escala valorativa, frente al reconocimiento del otro, la segunda vinculada con la comprensión y el análisis de ese acervo valorativo, podría decirse del conocimiento de lo ético de lo moral de la solución de conflictos, del reconocimiento del otro y la última está relacionada con la práctica de esos valores y esas actitudes de los sujetos en sus contextos para transformar las relaciones con los otros.

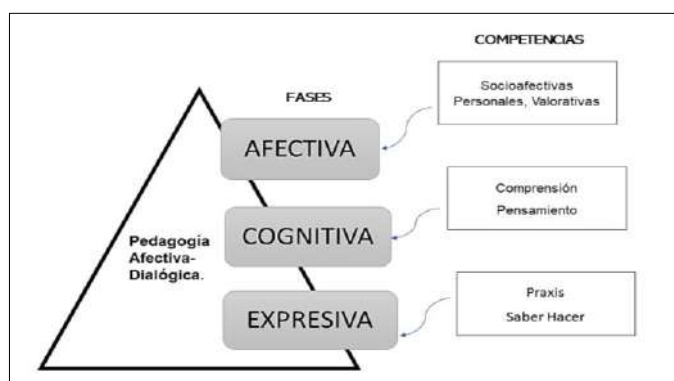


Figura 2
Principios metodológicos Propuesta integral Afectiva-Dialógica

Por otro lado, todo proceso de aprendizaje está demarcado por contextos históricos y culturales en los que viven los sujetos, por tanto un modelo o una teoría pedagógica no puede comprenderse si desconoce estos contextos el análisis de los contextos permite entender e interpretar adecuadamente los procesos de aprendizaje, podemos afirmar entonces que el acto pedagógico debe entenderse y estar demarcado por los contextos históricos y culturales donde se desarrolla el sujeto, como señala Zubiría (2010), toda representación mental es el producto de la interacción activa y estructurante entre el sujeto y el medio, y en ella actúan de manera activa los conceptos previamente estructurados, así mismo toda estructura valorativa es producto de esta interacción.

En este sentido, una educación para la paz debe basarse en principio social e histórico del aprendizaje pues las ideas de legitimación tienen un fundamento en el aprendizaje social, tienen un componente cultural que las refuerzan.

Un tercer principio tomado del modelo dialogante es la modificabilidad la cual aparece como una característica permanente en el ser humano, es decir que el ser humano es un ser cambiante modificable y que constantemente está en evolución, en otras palabras, el ser humano tiene la capacidad de cambiar y estar siempre abierto a la modificación y a la actuación de nuevas situaciones de acuerdo con los contextos donde se desenvuelve. Señala Zubiría (2010), que “todas las dimensiones del ser humano son susceptibles de modificar, en este sentido cada dimensión del ser humano se desarrolla gracias al trabajo intencional y trascendente de los mediadores de la cultura, padres, docentes y que estas son susceptibles de modificación” (p.211).

Por tanto, la educación para la paz se debe orientar a modificar las ideas y el uso de los mecanismos de desconexión moral que legitiman los actos violentos y posibilitar nuevos espacios de interacción donde todos se reconozcan como seres legítimos.

Rol de los actores en la pedagogía afectiva-dialógica

Darle sentido a la educación para la paz requiere que cada uno de los actores de la convivencia en las aulas y las escuelas adquieran un rol activo y reflexivo, desde el reconocimiento del otro como legítimo, se plantea un docente empático, con capacidad de comprender a los demás, feliz, que motive a sus estudiantes y tenga en cuenta sus opiniones, que oriente procesos de auto reflexión y diálogo cooperativo de sus aprendices,

El rol del estudiante debe ser activo, reflexivo y autónomo que pueda reflexionar sobre su propio empujón, pero también con capacidad para comprender a los demás y trabajar cooperativamente con ellos.

Estrategias metodológicas

Para deslegitimar las ideas que justifican y normalizan la violencia escolar se debe partir que toda acción debe darse en el espacio de convivencia como se señala en el principio deslegitimar desde la convivencia, estos espacios obviamente son la escuela y sus instalaciones, aulas, patios etc.

Los recursos metodológicos son variados, entre estos están los juegos de rol-simulación, la reflexión a partir de la literatura, ya que el contar historias frente a los dilemas (ideas de legitimación) permite transmitir por parte del adulto el aprendizaje que quiere facilitar. Además del análisis de casos, los foros, los debates, las técnicas de análisis crítico. En todos estos recursos deben permitir el intercambio de argumentos, puntos de vista y justificaciones desde la modificación de las ideas y el uso de los mecanismos de desconexión moral que legitiman los actos violentos.

Conclusiones

La teoría de deslegitimación de la violencia que se presenta con el título Pedagogía Afectiva-Dialógica, toma sus bases teóricas de los principios de la pedagogía del afecto sustentada en los postulados de Humberto Maturana, Miguel De Zubiría, Paulo Freire, la pedagogía dialogante desde los postulados de Julián de Zubiría, propone cuatro principios orientadores de la práctica pedagógica

de educación para la paz centrada en la afectividad, el reconocimiento del otro, el espacio de coexistencia y el diálogo como herramienta fundamental para contrarrestar las ideas de legitimación.

El primer principio es operar a través del amor, entendido como simpatía, afecto o preferencia hacia al otro legítimo, este principio permite que se pueda reconocer las circunstancias del otro y valorarlas. El amor es la apertura de un espacio de existencia para el otro como ser humano junto a uno. El amor entendido como afectividad en las relaciones convivenciales.

El segundo principio, legitimar al otro, como otro valioso en la convivencia desde los postulados de Maturana, se evidencia que solo hay relaciones sociales sí están fundadas en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, aceptar esto es lo que constituye una conducta de respeto.

Un tercer principio es que esta deslegitimación se debe dar en la convivencia, desde una educación para la paz que sea una invitación a la convivencia al respeto y a la dignidad, y en la legitimidad del otro a fin de recuperar las dimensiones humanas.

Por último, principio, es una educación desde el dialogo o el lenguaje, a través de la reflexión y la autoconciencia, se legitima aquello que socialmente se deja pasar como algo normal, entonces a través de la reflexión en el lenguaje se hace visible lo que sucede, se legitima la presencia del otro como un igual.

La propuesta metodológica de esta teoría se centra en encuentros cuyo eje central está dado por el dialogo reflexivo y argumentativo entre iguales y diseñados a partir en las tres dimensiones propuestas por la pedagogía dialógica: la primera ligada al pensamiento, la segunda al afecto la sociabilidad y los sentimientos y la ultima la práctica a la acción, desarrolladas en tres fases Afectiva; Cognitiva y Expresiva

Referencias

- Amaya, C. (2017) Alternativas no violentas generadas por la comunidad educativa ante el acoso escolar que afectan a los estudiantes en su diversidad. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) España.]
- Bandura, A. (2002) Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. https://www.researchgate.net/publication/233333337_Selective_Moral_Disengagement_in_the_Exercise_of_Moral_Agency.
- Caballero-León, L.-M. (2020). Comprensión de la violencia escolar en Colombia. *Pensamiento y Acción*, 29, 105-120. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento_accion/article/view/12101
- Calderón, Isabel. y Chacón, María. (2012). Principales manifestaciones de violencia escolar en educación secundaria del Estado Táchira, Venezuela. *Multiciencias*. Volumen 12, número 2. Venezuela (Pp. 213-220). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90424216012>
- Canchila A.E (2018) Correlación Entre Las Manifestaciones Del Fenómeno De Bullying Y Los Mecanismos De Desconexión Moral Que Percibe Un Grupo De Escolares Con Edades Entre Los 10-15 Años Que Asisten A Una Institución Educativa Pública Del Departamento De Sucre. [Tesis de Maestría, Universidad del Norte,], Barranquilla, Colombia.
- Chaux (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.
- Contreras Z, Nieto S, Sepúlveda Y, Ramírez J, Palacios J, Martínez M (2017) Efectos De La Rotación De Docentes En Legitimación De La Violencia En Los Diferentes Contextos Sociales, [Tesis de Maestría, Universidad del Norte,], Barranquilla, Colombia.
- De Zubiría Julián. (2010) Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía Dialogante. Colombia. Editorial Magisterio.
- De Zubiría, Miguel (2004) Introducción a la pedagogía Afectiva. Una teoría de pedagogía conceptual. <https://dokumen.tips/documents/20721965-pedagogia-afectiva-ponencia-miguel-de-zubiria-samper.html>
- Freire Paulo (2005) Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI editores. Buenos Aires. Argentina.
- Gómez T., & Narváez M. (2019). Mecanismos de desconexión moral y su relación con la empatía y la prosocialidad en adolescentes que han tenido experiencias delictivas. *Revista De Psicología*, 37(2), 603-641. <https://doi.org/10.18800/psico.201902.010>
- González, R. (2011) La violencia escolar-una historia del presente. https://www.academia.edu/29839304/La_violencia_escolar_una_historia_del_presente
- Jiménez, J. (2017) El Bullying En Un Contexto Escolar Masculino En La Ciudad De Bogotá Colombia. Tesis para optar título de doctor en educación. Universidad Santo Tomás. Bogotá Colombia.

- Jorge. A. (2017). Evaluación De La Violencia Escolar En Escuelas Municipales De Niteröi, Brasil: Universidad de Alcalá. Tesis para optar título el programa de Doctor en planificación e innovación educativa.
- López, A., Álvarez, D., Domínguez, J., & Álvarez, E. (2018). Expressions of school violence in adolescence. [Expresiones de violencia escolar en la adolescencia]. *Psicothema*,30(4),395–400. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.130>
- Lohmeyer B, (2022) Social violence and the trivialising effects of youth in school bullying: Extended listening to South Australian young people on bullying and violence. <https://doi.org/10.1002/berj.3835>.
- Martínez, M., (2015). Legitimación de la Violencia en la Infancia en Situaciones de Migración Forzada Asociada a la Violencia Estructural. Colombia. [Tesis de Doctorado, Universidad del Norte,], Barranquilla, Colombia.
- Maturana H. (2001) Emociones y Lenguaje en educación y política. Santiago, ediciones Dolmen. https://des-juj.infed.edu.ar/sitio/upload/Maturana_Romesin_H_-_Emociones_Y_Lenguaje_En_Educacion_Y_Politica.pdf
- Maturana H. (1999) Transformación en la convivencia. Ediciones Dolmen.Santiago De Chile.
- Olweus, Dan. (2006) Acoso Escolar, “Bullying”, En Las Escuelas: Hechos E Intervenciones. Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega.<http://convivejoven.semsys.itesi.edu.mx/cargas/Articulos/ACOSO%20ESCOLAR%20BULLYING%20EN%20LAS%20ESCUELAS-HECHOS%20E%20INTERVENCIONES.pdf>
- Pérez, Germarilin. (2017) Manifestaciones y Factores de la Violencia en el Escenario Escolar. TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín Vol. 19 (2): 237 – 259. 201 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6219232.pdf>.
- Prieto y Carrillo (2017) Violencias en espacios escolares. Experiencia de intervención en el nivel básico. XV Congreso nacional de investigación educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0132.pdf>
- Nieto S, Sepúlveda Y, Ramírez J, Contreras Z, Palacios J, Martínez M (2017) Incidencia De La Edad Del Grupo De Pares En La Legitimación De La Violencia En La Infancia De Acuerdo Al Contexto Social, [Tesis de Maestría, Universidad del Norte,], Barranquilla, Colombia.
- Ramírez J. Nieto, S. Sepúlveda Y. Contreras Z, Palacios J, Martínez M (2017) Incidencia De La Tipología De Estructura Familiar En La Legitimación De La Violencia En La Infancia De Acuerdo Al Contexto Social, [Tesis de Maestría, Universidad del Norte,], Barranquilla, Colombia.
- Rey & Ortega (2007) Violencia Escolar: Claves para Comprenderla y afrontarla. <file:///C:/Users/57321/Downloads/Dialnet-ViolenciaEscolar-2520028.pdf>
- Romero. F. (2020). Legitimación De La Violencia En La Infancia En Contextos Rural, Semirural Y Urbano: Un Acercamiento Comparativo En Antioquia Y Atlántico, Colombia. [Tesis de Doctorado, Universidad del Norte,], Barranquilla, Colombia. Repositorio universidad del norte. Barranquilla. Colombia.
- Sánchez, F. (2020) Propiedades psicométricas del Cuestionario de violencia escolar (CUVE3-ESO) en adolescentes de 12 a 14 años en Lima Norte. Universidad Cesar Vallejo.
- Saucedo R Y Guzmán C (2018) Investigación sobre la violencia escolar en México: Tendencias, Tensiones y Desafíos. *Revista cultura y representaciones sociales*. año 12 Núm. 2. p. 213-245. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-8110201800010021
- Sepúlveda Y. Nieto S. Ramírez J. Contreras Z, Palacios J, Martínez M (2017) Incidencia De La televisión En La Legitimación De La Violencia En La Infancia De Acuerdo Al Contexto Social, [Tesis de Maestría, Universidad del Norte,], Barranquilla, Colombia.

Sandra Milena Nieto Cera

Psicólogo, Magister en Psicología. Doctorando en educación. Docente con funciones de Orientación escolar de planta de la secretaria de educación del Atlántico en Colombia.

Correo de contacto: sandranieto@umecit.edu.pa

Saul Gonzalo Galindo Cárdenas

Docente investigador senior Col., PhD, en educación, Magister en educación, Doctorando en ciencias contables, especialista en docencia para el desarrollo del aprendizaje autónomo, Especialista en ciencias fiscales, especialista en Derecho tributario, Abogado, Contador

Correo de contacto: saulgalindez.doc@umecit.edu.pa

Cita sugerida:

Nieto Cera, S. M., & Galindo Cardenas , S. G. Deslegitimar la violencia escolar desde una pedagogía del afecto y una pedagogía dialógica. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8) 24–36. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.078>

Espacios Incluyentes: respuesta emocional del docente frente a la demanda interaccional

ENSAYO

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.083>

Recibido: 26/mayo/2023

Aceptado: 16/junio/2023

En línea: 13/julio/2023

Steve Fernando Pedraza Vargas¹<https://orcid.org/0000-0001-6332-8052>Jisel Magnolia Mazo Cortés²<https://orcid.org/0009-0002-0090-298X>Dolores Vélez Jiménez³<https://orcid.org/0000-0003-1103-7856>¹Universidad Santo Tomás - Colombia²CERLALC, Colombia³Universidad Iberoamericana - Paraguay

RESUMEN

La educación inclusiva es un proceso permanente de formación integral que reconoce la diversidad, garantizando la equidad y la igualdad, mediante la construcción de oportunidades para el desarrollo, el aprendizaje y la participación. La política de educación inclusiva ha generado cambios dentro de los establecimientos educativos reconocidos como espacios incluyentes, siendo los docentes los protagonistas de su desarrollo e implementación. Por ello, el interés de este artículo se centra en la respuesta emocional, específicamente el miedo, que estos generan hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales y en los factores que pueden contribuir a dicha respuesta: (a) La experiencia del docente, (b) Las características de los estudiantes, (c) El tiempo y recursos de apoyo, y (d) La formación y capacitación. Por otro lado, se plantean condiciones de protección frente al proceso como la participación de expertos en áreas específicas, asistentes docentes y familias; esto como una conclusión de la demanda interaccional ante la diversidad.

Palabras clave: Educación inclusiva, respuesta emocional, demanda interaccional.

Inclusive Spaces: teacher's emotional response to interactional demand

Abstract

Inclusive education is a permanent process of integral formation that recognizes diversity, guaranteeing equity and equality, through the construction of opportunities for development, learning and participation. The inclusive education policy has generated changes within educational establishments recognized as inclusive spaces, with teachers being the protagonists of its development and implementation. For this reason, the interest of this article focuses on the emotional response, specifically fear, that these generate towards the inclusion of students with special educational needs and on the factors that can contribute to said response: (a) The teacher's experience, (b) The characteristics of the students, (c) The time and support resources, and (d) The education and training. On the other hand, protection conditions are raised against the process such as the participation of experts in specific areas, teaching assistants and families; this as a conclusion of the interactional demand in the face of diversity.

Keywords: inclusive education, emotional response, interactional demand

Introducción

La educación inclusiva es un proceso permanente de formación integral que reconoce la diversidad humana, garantizando la equidad y la igualdad para niños, niñas, adolescentes y jóvenes, mediante la construcción de oportunidades para su desarrollo, aprendizaje y participación. En Colombia, los referentes legales y normativos al respecto, comienzan desde la Constitución Política de Colombia de 1991, seguido de la Ley General de Educación 115 de 1994. Recientemente, el Decreto 1421 de 2017 define a la educación inclusiva como un proceso permanente que da valor y reconoce la diversidad de intereses, necesidades y características de todos los estudiantes, promoviendo su proceso de desarrollo, aprendizaje y participación, en grupos de estudiantes en rangos de edad contemporáneos en ambientes de aprendizaje común, con creación de apoyos y ajustes razonables a los que haya necesidad, minimizando las barreras de discriminación, promoviendo políticas, prácticas y culturas inclusivas (Decreto 1421, 2017)

Esto demanda repensar la escuela en su macro y micro sentido, desde lo pedagógico, lo social, lo humano, reconocer a cada estudiante y crear ambientes de aprendizaje que contribuyan a su desarrollo integral, participación y aprendizaje: Espacios incluyentes. Para Nóvoa & Alvim (2022), se hace necesario comprender la densidad del escenario y actuar en fin de construir otra escuela, y no de desaparecerla; al contrario, una escuela que aprenda de los errores y pueda reconstruirse a partir de las oportunidades emergentes.

En este sentido, se establece en educación inclusiva el tránsito de un enfoque en discapacidad a un gran marco de atención en diversidad, con valoración y aceptación del otro, desde sus diferencias individuales, de género, lingüística, de grupos poblacionales como: indígenas, afros, minorías étnicas, migrantes, víctimas del conflicto, población LGBTI, población rural, sumando también, la variedad de estilos y ritmos de aprendizaje, entre muchos otros aspectos de la pluralidad humana. Lo anterior, implica pensar y operar un entorno educativo que incluya a todos desde sus intereses y particularidades, potenciando capacidades y no segregando por carencias, distinguiendo la escuela, como espacio social que acoja, enseñe, proteja, facilite el aprendizaje, y ponga en el centro de la institución y el proceso educativo a los estudiantes (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

En tal sentido, el interés de este artículo se centra en la respuesta emocional, específicamente el miedo, que los docentes generan hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales y en los factores que pueden contribuir a mediar en dicha respuesta o favorecen la demanda interaccional.

La competencia socioemocional en docentes o la habilidad de regular las emociones según el contexto social, es un factor importante que influye en la motivación académica de los estudiantes al construir un contexto de inclusión en el aula (González-Gil, 2016). La literatura ha demostrado que la capacidad cognitiva de los docentes tiene un peso importante en la adaptación a situaciones demandantes dentro del aula (Duran et al., 2017; García et al., 2018; Forero, 2019; Vaillant, 2019; Parra et al., 2021), pero nuevas investigaciones sugieren que habilidades sociales y emocionales también tienen un efecto importante (Schonert-Reichl, 2017; Puertas et al., 2018; Broc, 2019; Cárdenas et al., 2020; Martínez et al., 2020).

Desarrollo

Nóvoa & Alvim (2022), plantean que la pedagogía es una relación humana en la cual los docentes tienen un papel fundamental en la creación de las condiciones para que la interacción exista. La pedagogía es un proceso conjunto de construcción de los aprendizajes, pero también de una forma de pertenencia mutua. Por lo que, el principio de reciprocidad es central para pensar y practicar una pedagogía del encuentro.

Una de las premisas más importantes para la consecución de la educación inclusiva es precisamente el cambio en la forma de enseñanza y conlleva cualificación de los docentes para que aprendan a trabajar con grupos de estudiantes heterogéneos. Es fundamental, el rol del docente como agente educativo moderador de este proceso aprendizaje (Universidad de Panamá, 2016).

El docente juega un papel importante en la educación inclusiva, su actitud es un eslabón primordial para el éxito. Al respecto, durante los últimos cuarenta años se han llevado a cabo numerosas investigaciones acerca de las características de edad, clase social, experiencia, entrenamiento recibido, actitudes y creencias que deben tener los docentes eficientes e incluyentes (Paz, 2018; Sandoval, 2015; Puertas et al., 2018; Vaillant, 2019). Los docentes se conciben entonces como aquellos líderes que diseñan el presente y futuro educativo, por lo que son protagonistas, preponderantes para enfrentar el cambio en las prácticas metodológicas, didácticas e influir en la transformación de las organizaciones y sus comunidades escolares (Sánchez et al., 2021a).

Por su parte, las actitudes de los docentes devienen de teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza y están profundamente enraizadas, no solo en la cultura escolar dominante y en las actividades de enseñanza cotidianas, en la organización del aula, en la evaluación; sino también en la propia estructura cognitiva de profesores y alumnado. Representan los referentes a los que acuden las y los docentes de manera consciente o inconsciente para organizar y tomar las consiguientes decisiones que guiarán las elecciones de las estrategias y respuestas a las diferentes preocupaciones y prioridades (Pozo, 2000, p. 6, citado en Prieto, 2008, p. 129).

Los docentes no construyen esas actitudes de manera intencionada y consciente; por el contrario, las han internalizado en sus estructuras cognitivas y emocionales de manera inconsciente a partir de una interpretación del significado otorgado a los procesos vividos en su cultura específica. Desde la psicología, esto es lo que se denomina respuesta emocional subjetiva. Su origen puede fluctuar entre la idealización de experiencias pasadas, hasta creer simplemente que algo es correcto en una situación especial (Prieto, 2008).

En cuanto a la respuesta emocional de los docentes, se precisa de inicio lo que corresponde a los escolares con necesidades educativas asociadas a la discapacidad, interpelan al docente en su enseñanza, en sus métodos y en sus didácticas. Frente a esto, el educador tiene la sensación de que este estudiante no va a poder aprender, entonces, ¿para qué tenerlo en el aula? La barrera está en creer que la diferencia, es una brecha para la adquisición de conocimientos y capacidad para aprender. Hay una negación puesta en el otro que le impide avanzar, cuando, de hecho, gracias a políticas inclusivas, hoy, se está avanzando en que personas con capacidades diversas, pueden y están ocupando y compartiendo, distintos lugares educativos, culturales, en los comercios, en la televisión (Lara & Marín, 2021).

Actualmente, los grupos escolares que configuran el sistema educativo son cada vez más heterogéneos, esto ha determinado adecuaciones y conciliaciones curriculares significativas, y ha visibilizado el deseo de las familias y muchos estudiantes en permanecer y avanzar en su trayectoria educativa, al contar con apoyos humanos, didácticos, físicos, tecnológicos que contribuyen a su aprendizaje y participación, mitigando barreras actitudinales, metodológicas, organizativas y sociales desde el entorno educativo (Covarrubias, 2019).

Más allá de la discapacidad, etnia, lengua, género, tradición o cultura, se comienza a reconocer que todo individuo, tiene la capacidad de aprender. Nunca hay que perder, la mirada de que hay una persona, que cuenta con potencialidades, y que, al facilitar oportunidades y escenarios de participación, se promueve en ella su desarrollo integral y se facilita su aprendizaje activo. Ese es el gran cambio que se está produciendo: las políticas están ejerciendo esta posición de derecho fuerte. Hoy, más allá de la diversidad, hay un adulto responsable, que puede trabajar, vivir solo o en pareja, disfrutar de su sexualidad.

La barrera social más significativa, es la del miedo al diferente. Trabajar la empatía en el aula ayudará a crear una sociedad en la que se pueda ser diferente sin temor. Para atender a tanta diversidad en los centros ha sido necesario ir adoptando metodologías que aseguren la cooperación entre el alumnado fomentando tanto el aprendizaje propio como el de los demás, potenciando la participación de todos y la construcción de relaciones positivas (Aragón, 2020; Aragón & Pedraza, 2021).

Los conflictos que se derivan de dicha diversidad a menudo tienen su origen en prejuicios y estereotipos, que muchas veces nacen del desconocimiento. El miedo a lo no mono tipo, parte de las propias inseguridades que tuvo el docente de niño o adolescente, del temor a no ser aceptado por los iguales e, incluso, ser rechazado por no observar las normas impuestas en el establecimiento educativo. El docente también puede llegar a experimentar el miedo que produce el salir de la propia zona de comodidad, el miedo que cuestiona las certezas pedagógicas.

Para Antón (2015), el miedo es una parte de la existencia humana, todas las personas sienten un grado moderado del mismo, siendo este una respuesta adaptativa. En general, el término miedo alude a la combinación de distintas manifestaciones físicas y mentales que no son atribuibles a peligros reales, sino que se manifiestan ya sea en forma de crisis o bien como un estado persistente y difuso, pudiendo llegar al pánico; no obstante, pueden estar presentes otras características neuróticas tales como síntomas obsesivos o histéricos que no dominan el cuadro clínico. Sin embargo, si el miedo supera la normalidad en cuanto a los parámetros de intensidad, frecuencia o duración, o bien se relaciona con estímulos no amenazantes para el organismo, provoca manifestaciones patológicas en el individuo, tanto a nivel emocional como funcional.

En el ámbito educativo pueden aflorar esas reacciones instintivas de miedo al cuestionarse, ante la incertidumbre de los cambios y de lo diferente, las propias creencias que tiene cada docente acerca de la enseñanza. Dichas creencias que ofrecen seguridad ante la incertidumbre o lo diferente se pueden tambalear provocándose el miedo (Lara & Marín, 2021).

Para comprender los factores que median en la respuesta emocional, se considera que los docentes en su práctica profesional no sólo deben dominar los contenidos que imparten, sino que es necesario que faciliten el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, propiciando oportunidades de mayor desarrollo y educación inclusiva. En la medida que el docente asuma esta doble responsabilidad manifestará una respuesta emocional favorable ante los estudiantes con distintas necesidades educativas. Ahora bien, considerando que la respuesta emocional del docente hacia la educación inclusiva está condicionada a la presencia de diferentes factores que pueden facilitar u obstaculizar sus prácticas inclusivas, según Granada et al. (2013), se hace necesario centrarse en estos aspectos: (a) La experiencia del docente, (b) Las características de los estudiantes, (c) El tiempo y recursos de apoyo, y (d) La formación y capacitación del docente.

En relación a la experiencia del docente, la cantidad de años de servicio que un docente tiene no es garantía de una respuesta emocional más favorable hacia la educación inclusiva. Sin embargo, la experiencia previa en la atención a la diversidad si se visualiza como un factor que impacta positivamente en la actitud del docente hacia prácticas más inclusivas. La experiencia previa le ayudaría a dar respuestas educativas más ajustadas a los requerimientos, bajando la ansiedad frente a lo nuevo, dándole la oportunidad de replicar y optimizar algo que ya se ha hecho (Chairez et al., 2016; Schonert-Reichl, 2017).

En cuanto a las características de los estudiantes, la heterogeneidad, las capacidades, las necesidades y neuro diversidad que presentan se constituyen en un factor que impacta la respuesta emocional que el docente manifiesta hacia la inclusión. Sin embargo, estas necesidades se abordan de manera diferente, causando variados niveles de aceptación, segregación o rechazo entre docentes. Las necesidades que alcanzan un mayor consenso en cuanto al menor nivel de aceptación son las dificultades conductuales. Las que demandarían de parte del docente una mayor atención y recursos psicopedagógicos específicos para atenderlas y requerirían un mayor esfuerzo para mantener un clima armónico al interior del aula que propicie el aprendizaje de todos los estudiantes. Las necesidades referidas a la discapacidad intelectual leve, discapacidad física y sensorial presentarían un menor índice de rechazo por parte de los profesores, al igual que frente a los estudiantes con diagnósticos no conocidos. Esto posiblemente demanda de parte del docente menos adaptaciones y menos esfuerzos pedagógicos para mantener la trayectoria escolar a los estudiantes con estas necesidades dentro del grupo (González-Gil, 2016).

En el tiempo y recursos de apoyo, son importantes la planificación, colaboración y coordinación del trabajo para atender las necesidades educativas, identificar e implementar los ajustes y apoyos propicios, sin lugar a dudas requiere de momentos suficientes que les permitan a los docentes concretar estas acciones para dar respuestas educativas de alta calidad y que tengan un mayor impacto. El tiempo insuficiente continúa siendo una barrera para las prácticas más inclusivas. Por su parte, los recursos con que se cuenta para facilitar el progreso del estudiante también podrían facilitar o limitar las posibilidades u oportunidades de generar espacios educativos más inclusivos (Symeonidou, 2017).

Los docentes normalmente no se sienten preparados para asumir esta tarea ya que no cuentan desde su formación con las competencias necesarias para trabajar en ambientes educativos más inclusivos (Parra et al., 2021). Por tanto, la respuesta emocional de los docentes se ve impactada profundamente, limitando su disposición para acoger a todos los estudiantes. La capacitación permanente de los profesores para responder a los desafíos pedagógicos es otro factor que influye en las actitudes hacia la inclusión educativa (Vaillant, 2019). La falta de cualificación, se manifiesta en los docentes en un sentimiento de desagrado en la enseñanza a estudiantes diversos e incertidumbre frente al aprendizaje de cada infante o joven. En la medida que los docentes sean capacitados tendrán una respuesta emocional favorable hacia la inclusión e interculturalidad educativa.

Se considera que las condiciones que favorecen la demanda interaccional integran el acompañamiento pedagógico a los estudiantes diversos es responsabilidad de los docentes; sin embargo, dicha formación es también corresponsabilidad de otros actores educativos, como los directivos docentes, psicopedagogos, docentes de apoyo, las familias y pares estudiantiles. Al respecto, Duk & Loren (2013), destacan la importancia, por un lado, de la adaptación curricular como respuesta a la diversidad, materializada en un continuo de ajustes que deben realizar los establecimientos educativos a través de sus docentes a los planes y programas de estudio, en particular para aquellos estudiantes que se encuentren en riesgo de fracaso y en situación de discriminación. Por otro, de la gestión de sistemas y procedimientos de evaluación y promoción que reconozcan y valoren los esfuerzos y logros individuales, de modo que la gestión se centre en el estudiante, su aprendizaje y su participación en la comunidad educativa.

Para Sánchez et al. (2021a), la transformación del proceso de enseñanza y de aprendizaje, es necesario integrar la mirada de la comunidad para el desarrollo de nuevos proyectos formativos; así

como promover una cualificación y desarrollo docente puntual que ayude a la transformación de los paradigmas tradicionales de enseñanza, y aprendizaje mediante metodologías diversas, activas, integrales e interdisciplinar. A fin de mitigar o anular la asimilación cultural desde el entorno educativo.

Cuando el establecimiento educativo cuenta con expertos en áreas específicas, asistentes, y la colaboración de la familia, se potencia más el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. En este contexto, el docente puede sentirse respaldado en la toma de decisiones, en la distribución de tareas, y comprometido con la generación e implementación de sus prácticas, optimizando de esta manera su trabajo (Castillo & Menco, 2021; Aragón & Pedraza, 2021). Si el docente cuenta con la posibilidad de generar adaptaciones curriculares, apoyos y estrategias diversificadas de enseñanza y aprendizaje, es posible sostener, que su disposición frente a la atención a la diversidad será más asertiva.

En la medida en que la intervención pedagógica del docente sea ajustada a las particularidades de sus estudiantes, existirán mayores probabilidades de que los infantes, adolescentes y jóvenes tengan permanencia, éxito escolar y social y alcancen los objetivos pedagógicos, las metas de aprendizaje, desarrollen habilidades y competencias propuestas, impactando positivamente la actitud del docente hacia el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes, sin excepción alguna (Caro et al., 2013; Solís et al., 2017; Broc, 2018; Cárdenas et al., 2020).

En Colombia, la adaptación curricular para atender a todos los estudiantes, parte de un currículo flexible, definido por el Ministerio de Educación Nacional (2017b), como aquel que conserva los objetivos generales de la enseñanza, pero otorga diferentes oportunidades para alcanzarlos con base en la diversidad, dando a todos los estudiantes la misma posibilidad de aprender.

De este modo, la flexibilización curricular se da en tres niveles: inicialmente, a nivel macro, con lineamientos específicos que deben formularse en el Proyecto Educativo Institucional (PEI); seguidamente, con su puesta en marcha en las aulas de clase, mediante el diseño de estrategias para enseñar, aprender y evaluar; y finalmente, en adaptaciones curriculares específicas e individualizadas con los alumnos que así lo requieren. El Ministerio plantea que los apoyos, ajustes y adaptaciones curriculares, en Colombia pueden ser organizativos, didácticos y de área, y aplicables a las actividades, asignaturas, contenidos, horarios, intensidad de la jornada escolar, logros, tiempo para alcanzarlos y tipo de evaluación.

Es necesario que los docentes, frente a escenarios emergentes, se orienten hacia acciones de una verdadera reingeniería de procesos, para impulsar de forma más radical una verdadera innovación educativa, que no se limite a reproducir las mismas prácticas docentes (Sánchez et al., 2021a).

Sin embargo, existen docentes que aún creen que la responsabilidad de la formación del estudiantado diverso, recae en el docente de apoyo o en especialistas, aferrados como están a su rol tradicional, el cual está vinculado a ser un "transmisor de información" a un sujeto pasivo que debe asimilar lo entregado. Ello indica que no están preparados para el trabajo con grupos heterogéneos, porque se han acostumbrado a trabajar con niños "normales", lo que permite inferir que estos docentes se estarían marginando del proceso de inclusión (Vega, 2009).

Para Sánchez et al. (2021b), la innovación, en un escenario emergente, no es producto de una idea genial de una sola persona, sino de un cambio compartido en la mentalidad y la organización de todos los actores comprometidos con el proceso educativo. Tampoco es un proceso universal pues se realiza innovación en un contexto histórico y social, para una población con características y necesidades específicas, que tiene un sistema de creencias y una identidad y que, a partir de esas creencias, interpreta, construye y resuelve.

La diversidad habla de la variedad y diferencias que pueden presentar las cosas entre sí. El significado de la diversidad puede ampliarse en muchos casos; específicamente, en todo aquello que marca alguna diferencia en un grupo que convive en un contexto en particular, pueden ser características físicas, psicológicas, conductuales o si se considera en el contexto de una comunidad,

pueden ser culturales, sexuales, biológicas, entre otras (Pérez, 2021). La diversidad es aceptar el derecho de cada uno a ser distinto y a ejercer ese derecho a ser distinto. Sin el abanico abierto de las diferencias menor será el espectro de la amplitud humana, así como su pluralidad y libertad de elección.

Ahora bien, si no existieran las diferencias ni siquiera se podría saber quién se es, tampoco se podría identificar al otro, ni saber por qué no se es el otro. Además, si se forma parte de un grupo en donde todos son y piensan igual, todos sobrarían menos uno, ya que ese solo podría tomar la decisión sin mediar ninguna interacción para la consulta o la determinación. Cada uno tiene su propia historia y actúa a partir de su particular historia (Castillo & Menco, 2021).

Conclusiones

Una de las manifestaciones más severas de la negación de la diversidad es y ha sido el de la discriminación, construida sobre prejuicios y estereotipos irracionales que se han instalado en la cultura, en las actitudes y comportamientos de manera muy profunda. Todos estos intentos de supresión de la diversidad han estado acompañados de violaciones severas a la dignidad humana y a los derechos humanos. La reflexión, documentación e investigación pedagógica desde el enfoque inclusivo e intercultural, convoca a identificar los atributos, el saber, el hacer y el sentir de docentes y agentes educativos, de igual forma reconocer las particularidades de los estudiantes, su pluralidad y diversidad.

Practicando esta resignificación de los protagonistas en las comunidades educativas, se avanza en tres aspectos: el primero, aportar a la configuración de sociedades inclusivas e interculturales. El segundo, en menguar acciones de discriminación, segregación y debilitar las acciones de transmisión de estereotipos, el establecimiento de perjuicios, etiquetas sociales y la desigualdad de género, que en conjunto son la manifestación del rechazo por la diversidad humana, estudiantil y descalificación de divergentes estilos y ritmos de aprendizajes en el entorno educativo.

El tercero aspecto, extender ampliamente la invitación a repensar y promover acciones de acogida y empatía, frente a la población en situación de discapacidad, las poblaciones étnicas, migrante o desplazada en el sistema educativo, para visibilizar cada vez más la educación para todos, sin excepciones por la diferencia y derribando barreras que obstaculizan el aprendizaje, la interrelación y el desarrollo humano, el crecimiento y la reconciliación social.

Debe reconocerse que históricamente se ha practicado la asimilación y predominancia cultural o segregación social, que recurrentemente se ha presentado intentos serios de negar la diversidad, y obstaculizar su incremento y su expresividad, de estigmatizarla como fenómeno que podría poner en riesgo la sobrevivencia de un proyecto social unitario. En ocasiones, se suele ocultarla, invisibilizarla; inclusive, combatirla y eliminarla. Los regímenes totalitarios, autoritarios y dictatoriales se han caracterizado, precisamente, por estos comportamientos identificados como antidiversidad.

Una de las manifestaciones más severas de la negación de la diversidad es y ha sido el de la discriminación, construida sobre prejuicios y estereotipos irracionales que se han instalado en la cultura, en las actitudes y comportamientos de manera muy profunda. Todos estos intentos de supresión de la diversidad han estado acompañados de violaciones severas a la dignidad humana y a los derechos humanos.

La atención a la diversidad significa entonces tener en cuenta que en cualquier sociedad existen diferentes culturas en función de la clase social, del grupo étnico, del género, de del territorio y un largo etcétera. Sin embargo, el mundo contemporáneo, prevalece una cultura de objetos privilegiados, la cultura de la minoría social dominante: sus modos de hablar, de moverse, de relacionarse, sus hipocresías, sus defectos y sus virtudes. Pero no solo se es diverso en función de factores estructurales, también se es como individuo. Es así como la respuesta emocional, en este caso por parte de los docentes en espacios incluyentes, se hace evidente; generando la necesidad de una formación o preparación ante esta demanda interaccional socioeducativa.

Referencias

- Antón-Hurtado, F. (2015). Antropología del miedo. *Methados. Revista de Ciencias Sociales*, 3 (2): 262-275. <http://dx.doi.org/10.17502/m.rcs.v3i2.90>
- Aragón, S. (2020). *Narrativas de los contextos educativos sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad cognitiva leve en Colombia y México*. Proyecto de Investigación Maestría, Universidad Manuela Beltrán.
- Aragón, S., & Pedraza, S. (2021). *Narrativas de Contextos Educativos sobre la Inclusión de Niños y Niñas con Discapacidad Cognitiva Leve en Colombia y México*. Memorias IV Bienal Latinoamericana y Caribeña en Primera Infancia, Niñez y Juventudes. Pág. 825-834. ISBN: 978-958-5150-16-4
- Bautista, M., & Gómez, V. (2017). *Calidad docente: un desafío para la tradición pedagógica*. Universidad Nacional de Colombia.
- Broc Cavero, M. Ángel. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 30(1), 75–92. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.1.2019.25195>
- Broc Cavero, M. Á. (2018). Rendimiento académico y otros factores psicológicos, sociales y familiares en estudiantes de educación secundaria obligatoria en un contexto multicultural (Nº ART-2018-106771). *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 7 (1), 1-23.
- Cárdenas, I. Villanueva, S. Avalos, E. & Díaz, E. (2020). Rendimiento académico: universo muy complejo para el quehacer pedagógico. *Revista muro de la investigación*, 5(2), 53-65. DOI: <https://doi.org/10.17162/rmi.v5i2.1325>
- Caro, L. G. C., Preciado, V. G., Pérez, L. M. L., Carrizosa, M. V., & Molina, S. F. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de investigación educativa*, 29(1), 83-96. Castillo, C. & Menco, A. (2021). *Narrativas de familias sobre la inclusión educativa de niños con discapacidad cognitiva*. Proyecto de Investigación Maestría, Universidad Manuela Beltrán.
- Chairez, G. Araiza, A. & Ornelas, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 12 (6), 123-134.
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214
- Constitución Política de Colombia [C.P.]. (1991). (2.a ed.). Legis.
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). “*Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación*”. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (Coords.). *Desarrollo Profesional Docente: Reflexiones de Maestros en Servicio en el Escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (p.p. 135-157), Chihuahua: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Cuevas, Y. & Inclán, C. (2021). Políticas Docentes en América Latina. Diseño, implementación y experiencias. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), pp. 351-367. México: Consejo mexicano de Investigación Educativa.
- Duk, C. & Loren, C. (2013). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 187-210. Recuperado de <https://educra.cl/wp-content/uploads/2016/07/DOC1-Flex-curriculum.pdf?x18843>
- Duran, D. & Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Recuperado de: <https://educra.cl/wp-content/uploads/2017/07/DOC2-formacion-profesorado-educacioninclusiva-1.pdf>
- Forero, D., & Saavedra, V. (2019). Los 10 pasos para hacer de Colombia la mejor educada de América Latina. Fedesarrollo. <https://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/3761>
- García, C; Herrera-Seda, C. & Vanegas, C. (2018). Competencias Docentes para una pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 149-167 <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200010> Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol12-num2.html>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R., & Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>
- Granados-Azcárraga, M., Pomés-Corre, M. & Sanhuesa-Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo N° 25*, pp. 51-59 ISSN 1852-4508
- Lara, A. & Marín, E. (2021). *Narrativas de docentes sobre la inclusión educativa de adolescentes con necesidades educativas especiales*. Proyecto de Investigación Maestría, Universidad Manuela Beltrán.
- Martínez, R. & Castrillo, E. (2020). Empoderamiento y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria con y sin discapacidad. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*, 50(1), 29-37. DOI: <https://doi.org/10.1344/ANPSIC2020.50/1.31095>
- Ministerio de Educación Nacional. (agosto de 2017a). *Ley 1421. Por el cual se reglamenta en el marco de la Educación Inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Recuperado de

- <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2017b). *Necesidades educativas especiales. Ajustes a las categorías de discapacidad, capacidades y talentos excepcionales*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-printer-351622.html>
- Nóvoa A. & Alvim Y. (2022). Los profesores después de la pandemia. En Rodríguez, M.C. e Imbernón, M. (Coords.) *De las políticas educativas a las prácticas escolares*. Madrid, Morata, 29- 47.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Parra Vélez, S., Conde Lorenzo, E. & Marmol Castillo, M. (2021). La formación docente y su influencia en las adaptaciones curriculares y el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, vol 13, N° 4 abril 2021, pp. 83-112. ISSN: 1989-4155. En línea: <https://www.eumed.net/es/revistas/atlante/2021-abril/estudiantes-necesidades-educativas>
- Paz, E. (2018). Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior. *Revista Latinoamericana de educación Inclusiva*, 12(2), 115-131. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-73782018000200115&lng=n&nrm=iso
- Pérez, M. (2021). *Definición de Diversidad*. Recuperado de: <https://conceptodefinicion.de/diversidad/>. Consultado el 02 de octubre del 2022.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/659/65908405.pdf>
- Puertas Molero, P., Ubago Jiménez, J. L., Moreno Arrebola, R., Padial Ruz, R., Martínez Martínez, A., & González Valero, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 29(2), 128-142. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>
- Sánchez, S. Contreras, R., Hernández, C. López-Cruz, C. Martínez, G. Rocha, Ch. Suárez, T. & Torres, C. (2021a). Capítulo 4. Experiencias emergentes de innovación docente. En Sánchez. M.M y Escamilla, de los S. J. (Coordinadores) *Innovación Educativa en Educación Superior: una mirada 360*. México, Red de Innovación Educativa, 113- 139. <https://www.amfem.edu.mx/index.php/publicaciones-amfem/libros/304-libro-innovacion-educativa-360>
- Sánchez, S. & Fueyo, H. (2021b). Capítulo 5. Hacia la construcción de escenarios emergentes de Innovación Docente. En Sánchez. M.M y Escamilla, de los S. J. (Coordinadores) *Innovación Educativa en Educación Superior: una mirada 360*. México, Red de Innovación Educativa, 141-162. <https://www.amfem.edu.mx/index.php/publicaciones-amfem/libros/304-libro-innovacion-educativa-360>
- Sandoval, F. (2015). La formación permanente del docente en Latinoamérica. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11)
- Schonert-Reichl, K. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The future of children*, 137-155.
- Solís Castillo, F., & Aguiar Sierra, R. (2017). Análisis del papel del involucramiento de la familia en la escuela secundaria y su repercusión en el rendimiento académico. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (49), 01-22
- Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: A review of the literature. *Disability & Society*, 32(3), 401-422. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1298992>
- Universidad de Panamá (2016). *Acuerdos de la Reunión 11-16*. En línea. Recuperado de http://www.up.ac.pa/ftp/2010/secgral/documentos/acuerdos/academicos/2016/C_Acad_N%C2%B011-16.pdf
- Vaillant, D. (2019). *Formación docente para la justicia social en América Latina*. Universidad de Santiago de Chile; Universidad de Barcelona.
- Vega, A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 189-202. doi: 10.4067/S0718-0705200900020001

Steve Fernando Pedraza Vargas

Psicólogo, Experto en Psicología de la Salud, Especialista en Psicología Clínica (mención Neuropsicología Clínica), Magister en Psicología Clínica y de la Familia, Doctor en Neurociencias Cognitivas Aplicadas de la Universidad de Maimónides, Postdoctorando en Innovación Educativa en Escenarios Emergentes, Universidad Intercontinental. Docente e investigador en Neurorehabilitación y Escenarios Protectores.

Correo de contacto: sfpedraza@gmail.com

Jisel Magnolia Mazo Cortes

Licenciada en Educación Preescolar, Especialista en Educación y Orientación Familiar, Máster en Educación Inclusiva e Intercultural. Docente y gestora pedagógica en el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe.

Correo de contacto: jiselmagnolia@gmail.com

Dolores Vélez Jiménez

Doctora en Ciencias de la Educación, en Gestión e Intervención Educativa, en Administración. Postdoctora en Currículo, en Ciencias de la Educación, en Epistemología e Investigación Científica. Conferencista internacional. Docente e investigadora de posgrado y postdoctorado en universidades latinoamericanas. Autora de libros y artículos científicos. Miembro de redes de investigación en Latinoamérica.

Correo de contacto: dolores.velez@unibe.edu.py

Cita sugerida:

Pedraza Vargas, S. F. ., Mazo Cortés, J. M. ., & Vélez Jiménez, D. Espacios Incluyentes: respuesta emocional del docente frente a la demanda interaccional. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8) 37–46. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.083>

EDITADA POR:

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y CAPACITACIÓN PROFESIONAL DEL PACÍFICO
2023